



Estudios
sobre educación
y formación



LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN EDUCACIÓN

ESPACIO DE ENCUENTRO
CON LA DIVERSIDAD CULTURAL

Norma Georgina Gutiérrez Serrano
María del Socorro Oropeza Amador
(Coordinadoras)









UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Dra. Guadalupe Valencia García
Coordinadora de Humanidades

Dr. Fernando Lozano Ascencio
Director del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM)

COMITÉ EDITORIAL

CRIM

Dr. Fernando Lozano Ascencio
PRESIDENTE

Dra. Sonia Frías Martínez
Secretaria Académica del CRIM

Dr. Guillermo Aníbal Peimbert Frías
Secretario Técnico del CRIM
SECRETARIO

Dr. Fernando Garcés Poó
Jefe del Departamento de Publicaciones del CRIM

Dr. Roberto Castro Pérez
Investigador del CRIM

Dr. Óscar Carlos Figueroa Castro
Investigador del CRIM

Dra. Luciana Gandini
Investigadora del Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM

Dra. Verónica Vázquez García
*Profesora-investigadora del Programa de Postgrado en Desarrollo Rural,
Colegio de Postgraduados*

Dra. Elsa María Cross y Anzaldúa
Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Lic. José Luis Güemes Díaz
Jefe de la Oficina Jurídica del campus Morelos de la UNAM

LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN EDUCACIÓN,
ESPACIO DE ENCUENTRO CON LA DIVERSIDAD CULTURAL

LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN EDUCACIÓN,
ESPACIO DE ENCUENTRO CON LA DIVERSIDAD CULTURAL

Norma Georgina Gutiérrez Serrano
María del Socorro Oropeza Amador
Coordinadoras



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias
Cuernavaca, 2020

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas

Nombres: Gutiérrez Serrano, Norma Georgina, editor. | Oropeza Amador, María del Socorro, editor.

Título: La investigación narrativa en educación : espacio de encuentro con la diversidad / Norma Georgina Gutiérrez Serrano, María del Socorro Oropeza Amador, coordinadoras.

Descripción: Primera edición. | Cuernavaca : Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, 2020.

Identificadores: LIBRUNAM 2076327 (impreso) | LIBRUNAM 2076551 (libro electrónico) | ISBN 9786073029599 (impreso) | ISBN 978-607-30-2957-5 (libro electrónico).

Temas: Educación - Investigación. | Investigación narrativa. | Educación multicultural – Investigación. | Narrativa documental.

Clasificación: LCC LB1028.I593 2020 (impreso) | LCC LB1028 (libro electrónico) | DDC 370.72—dc23

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por pares académicos externos al CRIM, de acuerdo con las normas establecidas en el Reglamento Editorial del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México

Diseño de forros: Zazilha Cruz

Primera edición: 2 de marzo de 2020

D. R. © 2020 Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, alcaldía Coyoacán, 04510, Ciudad de México

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias
Av. Universidad s/n, Circuito 2, colonia Chamilpa
62210, Cuernavaca, Morelos
www.crim.unam.mx

ISBN: 978-607-30-2959-9

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales

Impreso y hecho en México

Contenido

INTRODUCCIÓN	11
<i>Norma Georgina Gutiérrez Serrano</i>	
<i>María del Socorro Oropeza Amador</i>	

PRIMERA PARTE

DE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA Y LA INTERCULTURALIDAD

Presentación	19
1 La investigación narrativa sobre la diversidad cultural en educación y las formas autorreflexivas del investigador	23
<i>Norma Georgina Gutiérrez Serrano</i>	
2 Estudios biográfico-narrativos y diario total del investigador-interventor	37
<i>Antonio Zamora Arreola</i>	
3 La narrativa y la construcción de identidades	63
<i>José David Alarid Dieguez</i>	
4 Educación intercultural: horizonte de historias e ideas	87
<i>Edgar Gabriel García Rodríguez</i>	

SEGUNDA PARTE

TEJER EXPERIENCIAS PARA LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

Presentación	105
--------------	-----

Eje I. Narrativas y relatos: ¿cómo hacer nuevas historias de la educación?	107
5 Investigación sobre jóvenes y género Narrativa sobre habitar un domicilio <i>María de Guadalupe Pérez Aguilar</i>	109
6 Experiencias formativas en la licenciatura en Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM: las voces de sus estudiantes <i>María Concepción Estrada García</i>	127
7 Una narrativa sobre “los revoltosos” de la Universidad de los Pueblos del Sur <i>Christian Aarón Cruz Cruz</i>	149
8 Narrar la experiencia de investigación en coautoría con niños, niñas y adolescentes de escuelas rurales <i>Diana Alexandra Zamora Yusti</i>	167
9 Reconociendo y reconstruyendo la convivencia escolar <i>Rocío Rabadán Beltrán</i>	183
10 Experiencias pedagógicas y mundos posibles de docentes normalistas hidalguenses: una aproximación hermenéutica <i>María Isabel Vázquez Nieto</i>	209
11 Procesos de reflexión académica de la Universidad de La Ciénega de Michoacán: voces y experiencias <i>Javier Hernández Corichi</i>	241
Eje II. Diversidad e interculturalidad en el campo pedagógico	257
12 La identidad y el uso de la lengua materna en la diversidad cultural del pueblo <i>ñhañhu</i> de Santiago Mexquititlán <i>Joel Trujillo Cid</i>	259
13 Ciencias naturales versus naturaleza: experiencias de formación en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca <i>María Magdalena Espinosa Rivas</i>	271

14	Formaciones identitarias en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca <i>Fabiola de la Rosa Domínguez</i>	295
15	El desplazamiento del <i>ju jmi</i> como lengua materna en los alumnos del preescolar “El Pípila” Una narración de los miembros de la comunidad <i>Leticia López Castellanos</i> <i>Claudia Amanda Peña García</i>	307
	Eje III. Biografía e historias de vida: artes para hacer pedagogía	321
16	Narradores orales: una mirada al proceso coformativo desde la construcción de sentidos y significados <i>Paola Gisela Fuentes Sánchez</i>	323
17	Encierros y fugas: narrativas de las maternidades en reclusión en el Cefereso-Santa Martha Acatitla <i>Mayra Elizabeth Aguilar Enríquez</i>	345
18	La formación inicial docente desde la narrativa de sus actores Actos de significado en los profesores de enseñanza de la Filosofía en la UNAM <i>Ivonne Filigrana</i>	367
19	La narrativa como pilar del saber pedagógico <i>Omar Isai Sánchez Santana</i>	395
20	Narrativa e interculturalidad. El relato del otro, aprender del otro Vivencias en el camino de titulación en la formación docente inicial <i>Jorge Alberto Chona Portillo</i>	409
21	La Red Totoax: narrativas de maestros en un contexto rural <i>Roberto I. Pulido Ochoa</i>	425
22	Palabras de cierre: el saber que sugiere la obra <i>María del Socorro Oropeza Amador</i>	455

Introducción

Norma Georgina Gutiérrez Serrano

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM

María del Socorro Oropeza Amador

Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM

Esta obra pretende atender los vacíos de formación de investigadores en pedagogía y en educación sobre la construcción de herramientas metodológicas para el trabajo de investigación en espacios educativos formales y no escolarizados, a partir de nuevas formas de hacer y mirar sobre los ambientes multi/pluri/interculturales de formación. A su vez, procura un acercamiento a la elaboración de propuestas sistemáticas que recuperen el encuentro, el diálogo y distintas formas de narrativa para llevar a cabo estudios de posgrado en investigación educativa. Se trata de una obra cuyos capítulos expresan formas de colaboración y participación entre quienes investigan y quienes, como sujetos de interés, aportan experiencias propias para llevar adelante el curso de la investigación. En ello estriba la originalidad y pertinencia de los trabajos que aquí se presentan.

Vivir los procesos de formación para la investigación educativa y pedagógica nos exige replantear nuestra experiencia *con los otros y con nosotros mismos* como principio de alteridad. Es un acto que reivindica la exterioridad por la interioridad, pues cuanto escribimos, cuanto contamos, cuanto narramos involucra, antes que la objetividad, nuestra subjetividad en tanto forma distinta de apropiarnos de la realidad. El giro hermenéutico soporta los argumentos para transitar de posturas positivistas que, ocupadas por comprobar conocimientos, se enfocan en verificar leyes ya dadas, hacia posturas que nos permitan re-construir saberes en el *dándose*, desde la posibilidad de acercarnos y tratar con la realidad como texto. Los textos se leen desde diferentes miradas, se escriben desde diversos enfoques y su interpretación propondrá la construcción de significados varios porque permeará la cultura del sujeto que los lee.

Desde esta postura proponemos la presente obra, cuya producción se basa en significados, interpretaciones, construcciones de realidad y elaboración de sentidos. La realidad re-construida en el marco de la investigación narrativa nos permite desdoblarla en actos vividos, interpretados también a la luz de marcos de referencia teóricos, a fin de posicionarla y legitimarla como saber científico en el terreno pedagógico-educativo, tejiendo sus hilos con la interculturalidad para descolonizar saberes.

A partir de esta lógica, se trata de —al menos— dos tipos de diálogo: el primero, al entrar en relación intersubjetiva con el otro actor partícipe de la investigación que, sin ser un especialista académico, produce saber a través de contar-se, narrar-se, relatar-se; el segundo, el diálogo de la autorreflexión con el investigador, que permite generar la narrativa propia; se trata de una escucha mutua y, por lo tanto, dialógica.

La *producción* en la obra sitúa propuestas metodológicas, así denominadas categóricamente, al construirse en el entramado de objetos de estudio que escapan de formatos —llamados cuestionarios, censos—, elaboraciones desde el escritorio y de manera alejada al contexto, como se usó durante muchas décadas en el campo de la investigación educativa y en la pedagogía. Antes bien, se proponen metodologías que producen nuevos saberes y reelaboración de significados y sentidos, por ello suponemos que los trabajos que conforman el libro permiten sustentar la propuesta de conceptualizar a la narrativa dentro de un paradigma investigativo y no solo como técnica de estudio. Dicho de esta manera, nos permite considerar que en un futuro sea posible la resignificación de la pedagogía intercultural.

Toda esta reflexión fue posible a partir del encuentro académico de dos eventos realizados en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México (CRIM-UNAM) en febrero de 2017. El primero consistió en un “Conversatorio sobre narrativa y autoetnografía”, y el segundo, en el seminario “Biografías, historias y relatos de vida: espacios de encuentro con la interculturalidad”. En dichos eventos se reunieron investigadores de la educación y estudiantes del posgrado en Pedagogía de la UNAM y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Hidalgo.

Esta obra contempla trabajos presentados en el marco de dicho conversatorio, un diálogo entre profesores-investigadores de diferentes instituciones de educación superior que, con diferentes formaciones en ciencias sociales, desarrollan su labor de investigación y docencia sobre narratividad, intervención educativa, interculturalidad, género, autoetnografía, entre otros.

El conversatorio inició con un diálogo entre Oresta López y Susan Street sobre el tema de la autoetnografía, el cual tuvo la virtud de referir experiencias compartidas en la trayectoria de su ejercicio profesional. A partir de este intercambio, se dio la pauta para las presentaciones de otros investigadores que estamos incursionando en el tema de la investigación narrativa. De esta segunda parte se recuperan los trabajos de Antonio Zamora, Edgar Gabriel García y Norma Georgina Gutiérrez, quien también coordinó la conformación de este libro.

La intención primordial de ambos eventos fue compartir experiencias de investigación sobre narrativas y temas de interculturalidad o diversidad cultural. De tal manera, los trabajos que aquí se presentan, por un lado, retoman la historia o el relato de vida y la entrevista para realizar investigación educativa respecto de distintas culturas; por otro, una buena parte de estos textos reflexionan y proponen una narrativa personal de la experiencia en cuanto a la investigación.

Los trabajos del mencionado seminario se organizaron por tres grandes ejes temáticos: 1) “Narrativas y relatos: ¿cómo hacer nuevas historias de la educación?”; 2) “Diversidad e interculturalidad en el campo pedagógico”, y 3) “Biografías e historias de vida, artes para producir conocimiento en educación”. Estos ejes constituyeron a su vez la guía para conformar mesas de trabajo al interior del seminario, un ordenamiento que permitió aproximarnos a la diversidad de temas de los documentos que se inscribieron durante la dinámica del evento. Cada eje temático atiende los siguientes contenidos:

1. Narrativas y relatos: ¿cómo hacer nuevas historias de la educación?

Existe la necesidad de los seres humanos por narrar historias y así expresar su cultura, que cambia, se transforma y trasciende la lógica estática de pensar el

mundo como una continuidad lineal que sustenta un inicio y, por ende, un final. Si acudimos a las narrativas y a los relatos desde la pedagogía, esta nos acomoda como sujetos radicalmente históricos en distintos campos interdisciplinarios, lo que a su vez flexibiliza la forma de pensar nuestro pasado dentro de un apilamiento de nichos espacio-temporales, donde son los sujetos los que se mueven y con su praxis dinamizan la historia, su historia, y, con ello, el contexto, la cotidianidad y la realidad del presente en un *continuum*. Las colaboraciones para este eje temático incluyeron las aperturas y recuperaciones de historias en tres esferas: sujetos, escenarios y fuentes o documentos poco estudiados por la pedagogía pero sí por otras disciplinas, entre ellas la sociología o la antropología.

2. Diversidad e interculturalidad en el campo pedagógico

En México y América Latina, las políticas públicas en materia cultural y de educación han sido enmarcadas, desde los periodos posrevolucionarios, en una tendencia hacia la homogeneización lingüística, cultural e identitaria. En este contexto, los temas del presente eje incluyeron propuestas de intervención o participación pedagógica-educativa para desarrollar trabajos desde la interculturalidad con énfasis en educación y pedagogía. Hubo espacio para la presentación de proyectos y contribuciones resultado de investigaciones educativas sobre problemas y alternativas en educación intercultural, educación ambiental, movimientos sociales, educación indígena, estudios de género, educación sexual, así como para trabajos sobre procesos educativos con niños, adultos, jóvenes, personas de la tercera edad (androgamia), grupos vulnerables, poblaciones migrantes, además de bilingüismo en la educación, educación de personas con discapacidad y estudios de multiculturalismo en educación.

3. Biografías e historias de vida, artes para producir conocimiento en educación

La mirada histórica hacia la pedagogía y la educación no había sido interpelada por las inquietudes que saltan a los sentidos (no solo a la vista) hasta el nacimiento de tecnologías que nos permiten recuperar aspectos que se escapan o

no son perceptibles en primera instancia. La necesidad de comprender y explicar una totalidad conflictiva, como las realidades y contextos donde estamos situados, ha permitido hacernos preguntas y búsquedas que no se contentan con un dato, una cifra, nombres o hechos, que dentro de la linealidad en que son contados producen aburrimiento, desmemoria e incluso un nuevo desconocimiento informado. Las nuevas historiografías se han valido de formas creativas para recuperar esos intersticios a los que no es posible llegar con algún método tradicional. El ejercicio crítico creativo nos lleva con insistencia a reescribir nuestra historia porque la mirada es otra, porque aunque las intenciones sean individuales, los esfuerzos y motivaciones son colectivos. Para este eje temático pensamos que también habrían cabido trabajos sobre prácticas, hechos o sucesos mediante el uso de biografías e historias de vida en los cuales el material no hubiese estado limitado a la expresión oral o escrita, sino donde también se hiciera un ejercicio crítico creativo con el uso de otros sustratos, como podrían ser fotos, videos, multimedia, *performance*, entre otros; sin embargo, los trabajos aquí básicamente se refirieron a la oralidad y no aportaron sobre estos últimos soportes.

En este espacio queremos también dejar constancia del trabajo de colaboración que resultó necesario para impulsar y organizar tanto el conversatorio y el seminario como la edición de lo que culminó en esta obra. Para la realización de los eventos que antecedieron al libro, colaboraron en su idea y gestión Norma Georgina Gutiérrez Serrano, del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM; Antonio Zamora, de la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo; David Alarid, de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco; Socorro Oropeza, de la Facultad de Estudios Superiores Aragón; Edgar Gabriel García, estudiante del posgrado en Pedagogía de la UNAM, y Diana Zamora Yusti, estudiante del posgrado en Trabajo Social de la UNAM, en la sede del CRIM. En el proceso inicial de la edición también contamos con el apoyo de la maestra Laura Sil Acosta.

PRIMERA PARTE

DE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA
Y LA INTERCULTURALIDAD

Presentación

La labor creadora y artesanal que involucra la práctica de investigación en el campo de la pedagogía y la educación sugiere a los sujetos interesados entrar en procesos de construcción y producción de conocimiento donde lo *pedagógico-educativo* se nutra de otros significados según las realidades desde donde se problematiza. Una aproximación científica del campo en mención necesariamente —y así como se pensó en torno a la formación, por ejemplo— diría que resulta vano mantenerse en lo elemental; es decir, continuar pensando en la investigación de lo pedagógico y educativo como conceptos inmóviles con aspiraciones de conocimiento absoluto y, desde ellos, juzgar todo definitivamente. En este sentido y siguiendo la misma perspectiva, resultaría paradójico, incluso paralizante, considerar inmutables dichos campos.

Bien sea la formación humana, las prácticas y procesos educativos, el sujeto y su contexto o la intervención con fines de optimización de la formación lo que involucre hablar de lo pedagógico durante los procesos de formación de investigadores, es necesario leerlo en un marco científico. Desde esta lógica, es importante recordar que el espíritu científico se funda sobre un compromiso racionalista, por un esfuerzo de construcción cuando surge un nuevo conocimiento; por tanto, aquello primero que atendíamos involucra la investigación de lo educativo y lo pedagógico, que, podríamos decir, son campo fértil de construcción a partir de todo cuanto se produce en la vida donde el sujeto es protagonista: la acción humana.

Pese a ello, los campos en mención rebasan las fronteras de lo institucionalizado por el discurso convencional e inscrito solo en los límites de la escolaridad formal. Trasciende hacia la construcción de saberes que no solo confirman o afianzan los ya colonizados, sino que apuestan por la construcción de

saberes que descolonizan la tradición al atender la acción humana, resultado de la intención de cada sujeto desde su particularidad. Es la acción humana contextualizada en los mundos de vida que construyen los sujetos en contacto con los otros, y que en conjunto, toman cuerpo de instituciones, discursos, teorías, marcos conceptuales, lenguajes, ritos, rituales, lo que constituye la cultura de cada uno y la cultura común para el grupo con el que interactúa.

La investigación pedagógica-educativa, desde esta perspectiva, es una dimensión en torno a la que es posible comprender al sujeto según sus procesos formativos. Es un campo epistémico, pues posibilita la construcción de saber al brindar conocimientos que sugieren desnaturalizar la realidad de la experiencia educativa, de la socialización, de la que gestiona procesos formativos, para entonces problematizarla, intervenir en ella, pero no con el fin de transformarla de inmediato, sino para primero comprenderla hasta lograr incluso emanciparla.

La investigación narrativa se nos presenta como una ruta de acción, en primer lugar, para comprender la acción humana en un mundo de coyuntura posmoderna, un mundo caótico y desordenado donde el único refugio que queda es el *propio yo*; en segundo, como una forma de gobierno de los individuos donde el sujeto se convierte en sujeto de saber. Nos referimos al sujeto que se narra ante los ojos del otro que lo narra y del sujeto que se narra al interpretar, desde el enfoque propio de la investigación narrativa —*la hermenéutica*—, la voz de la alteridad.

Desentrañar sentidos y significados de los agentes como foco central para pensar al sujeto objeto de saber implica toda una complejidad de prácticas orientadas a reconstruir relatos narrativos y posteriormente interpretarlos con un ojo hermenéutico. Bachelard nos enseña a pensar en la tarea de investigación como un proceso de construcción; dice que el problema no surge por generación espontánea, antes bien se construye. Lo que deseo enfatizar es que la narrativa posee legitimidad científica por la sistematicidad que involucra, por la vigilancia epistemológica que exige, por la capacidad de interpretación de los significados del otro a partir de su propia subjetividad (intenciones, motivos, propósitos en el horizonte de su vida) comprendida a partir del tejido teórico.

La interpretación hermenéutica narrativa permite la comprensión de la complejidad que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas en sus vidas. La complejidad tiene lugar al reconocer que existe una cantidad considerable de factores que tejen al sujeto durante su formación cultural, por lo que conocer la particularidad de cada sujeto implica interesarse por conocer su cultura significativa.

Pedagogía–cultura devienen como un bucle donde una lleva a la otra, se implican, se interpelan mutuamente. La pedagogía como materia incluye todo lo referente a la formación, la enseñanza, el aprendizaje y la influencia de un proceso mediante el cual el individuo construye su conocimiento. Este individuo se desarrolla en un contexto sociocultural a través de una influencia pedagógica. Lo que ocurre en la pedagogía intercultural es que toma los mismos fenómenos que la pedagogía tradicional, pero en forma reflexiva y crítica, y los estudia en forma intercultural, teniendo en cuenta que aspectos como etnicidad, género y clase son factores importantes de la formación cultural donde el sentido se construye.

La interculturalidad como modelo de formación supone la interrelación, la apertura hacia el otro, el respeto mutuo, el entendimiento entre los sujetos. Como lo enseña Lahdenperä, implica la visibilización del contexto sociocultural de una manera consciente, crítica, reflexiva, que forma parte de la construcción del sujeto. Es la complejidad lo que nos hace un llamado para atender la comunicación de negociación de significados culturales a fin de lograr la comunicación efectiva entre nosotros como personas.

Es la interacción con los otros y en procesos de reflexión, exigida por la tarea investigativa dentro del campo pedagógico y educativo, lo que, podríamos decir, motiva a interesarnos por sus códigos, comprender y entender sus valores, creencias y puntos de partida. Dice María Borgström (2006) que la comunicación intercultural supone una competencia cognitiva, entendida como el poder verse a sí mismo desde afuera. Un medio para lograrlo, entre otros, son los relatos de experiencia que se hacen narrativa al contarlos, al hacerlos conscientes, una vez que al ser subjetivados se objetivan a través del lenguaje escrito. La vida se cuenta, la vida como un texto dentro de un contexto dado y que se está dando a cada momento.

1

La investigación narrativa sobre la diversidad cultural en educación y las formas autorreflexivas del investigador

Norma Georgina Gutiérrez Serrano

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM

Introducción

Este capítulo pretende señalar algunos puntos de reflexión sobre los temas de investigación narrativa en educación y diversidad cultural. Por otro lado, intenta esbozar algunas líneas de relación entre dichos temas, de manera que el lector cuente con un amplio marco de referencia para una mejor comprensión de la variedad de trabajos que se presentan dentro de la obra.

Investigación narrativa

Desde la última década del siglo xx, la investigación narrativa fue reconocida en el ámbito académico estadounidense como una de las perspectivas cualitativas de investigación antropológica, sociológica, psicológica y educativa, entre otros campos (Riessman 1993; Bruner 1997; Clandinin y Connelly 2000). También se le ha reconocido como un híbrido de la investigación que se nutre de distintas influencias disciplinarias (Blanco 2011). Podemos identificar además en este tipo de trabajo académico una trama de distintas metodologías, técnicas y herramientas analíticas y de indagación, por ejemplo, historias de vida, biografías, autobiografías, relatos de vida y entrevistas, entre otros. Aún más, podemos ampliar la mirada e identificar las narrativas presentes en expresiones estéticas y artísticas como la pintura, a decir de Jérôme Bruner (1997), pero también en el hacer del teatro, el cine, la fotografía, el dibujo, la música, la danza, y no solo en la literatura y las letras. Todas estas expresiones se han llegado a convertir en contenidos de la investigación narrativa y también han

constituido motivo de indagación sistemática en tanto en ellas se plasman sentidos y significados diversos.¹

Porque la narrativa posibilita la expresión o el deseo de manifestar significados, así como permite afirmar sentidos sobre la experiencia humana (Clandinin y Connelly en Blanco 2011), y porque vehiculiza la construcción de otros sentidos y significados (Bruner 2013; Rodrigues y Val Caetano 2015, 89), este tipo de investigación va más allá del trabajo con datos observables y cuantificables: su horizonte es la expresión de las subjetividades, la construcción intersubjetiva de significados y la elaboración de sentidos. Se convierte así la investigación narrativa en una puerta que permite la comprensión y la interpretación de la historia, pero sobre todo de la experiencia humana, contada por los propios sujetos. Sujetos particulares en situaciones singulares, quienes se expresan de manera dialógica, estética y reflexiva; quienes no solamente aportan testimonio, sino que también producen conocimiento en interacción dialógica (Street 2015).

Con este interés sobre la investigación narrativa pretendemos asomarnos a la puerta que abrieron estudiantes de posgrado en Pedagogía y Educación con sus investigaciones sobre temas de interculturalidad y diversidad cultural. Además, retomamos un diálogo que tuvimos entre colegas sobre las formas de adentrarnos desde la investigación narrativa, la intervención educativa y la autoetnografía a formas de investigación de la experiencia intersubjetiva en educación.

Adentrarse en el pluriverso

Si la relación de la cultura con el desarrollo de la cognición humana (Cole 2003) y con la educación (Bruner 1997) ya ha sido establecida, todavía resulta

¹ Claro está que la investigación narrativa tiene un sustento y referente innegable en la narrativa literaria, de la cual se adoptan formas analíticas sustanciales a los estudios literarios (Eco 1996); sin embargo, el enfoque que aquí se atiende no alcanza los derroteros de la teoría literaria. Esta obra se refiere a la investigación narrativa en el ámbito de la educación y la pedagogía.

necesario profundizar sobre las distintas formas que adopta esta relación en el reconocimiento de un mundo culturalmente diverso.

México se asume constitucionalmente como *nación multicultural* apenas en la última década del siglo xx. Esto puede ser considerado en parte una respuesta de adecuación a políticas internacionales de la última década de ese siglo, pero también podemos encontrar una fuerte relación con los conflictos internos que afloraron con fuerza a partir de la insurgencia zapatista de 1994.

Esta nueva condición constitucional supuso el reconocimiento de alrededor de 68 pueblos indígenas con una estimación de 11 a 15 millones de habitantes (CDI 2016). Oficialmente, también se estima que existen 68 lenguas indígenas distintas, cifra que tal vez se desprende directamente del número de pueblos reconocidos. Esta diversidad cultural recién quedó asentada a partir del año 2003, con la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. A pesar de la existencia desde 1948 del Instituto Nacional Indigenista, es en 2004 cuando se impulsa la creación de las que se han llamado universidades interculturales en México (Mateos y Dietz 2016).

La respuesta política del reconocimiento a la multiculturalidad modificó el escenario del sistema educativo, un reconocimiento oficial que mostró un afán de integrar dichas culturas al modelo dominante de educación. En esta condición política, la atención hacia las culturas originarias de México se incrementó en el campo educativo, si bien se carecía de la experiencia académica suficiente para la interacción con tal diversidad cultural, y se abrieron espacios de diálogo y construcción de saber desde su cultura y cuanto a ella le confiere: lenguajes, cosmovisiones, ritos, rituales; es decir, todo un cúmulo de significados que tejen la trama de su forma de ser y estar en el mundo.

Desde finales del siglo xx, en México y en otros países tomó fuerza la reflexión académica sobre la multiculturalidad y la interculturalidad, primero para llenarles de contenido, más adelante para reflexionar críticamente sobre ellas (Walsh 2008). Aquí mismo, en este libro, Gabriel García nos propone reflexionar sobre la interculturalidad desde las diferentes aportaciones teóricas que se han realizado en el campo.

Al respecto, me parece posible incorporar a la reflexión sobre el tema la noción de *pluriverso*, como una postura que se abrió espacio en los ámbitos

de la diversidad cultural y la interculturalidad, y pretende sostenerse desde las formas propias de mirar que tienen los pueblos originarios. Un *pluriverso* de cultura, que entraña el reconocimiento de una gran cantidad de formas de conocimiento (Carrillo 2006), al cual sería posible acceder, o del cual es posible participar, a partir del diálogo de saberes (Argueta, Corona y Hersch 2010). Un *pluriverso* opuesto a los reduccionismos en los cuales se realizan abstracciones de los contextos culturales, y que, a diferencia de la concepción modernista sobre la existencia de un solo mundo, supone las diferentes cosmologías que habitan el planeta o que se expresan como aquel mundo donde caben muchos mundos, en el parafraseo de Arturo Escobar (2015) sobre los zapatistas del sureste mexicano.

La investigación educativa y pedagógica, así como la formación de investigadores en educación que se acercan al trabajo con otras culturas, requieren privilegiar sus relaciones de intercambio, su acercamiento con otros mundos y enfrentar el desafío de, primero, generar acercamientos para comprender dichos mundos, y después, realizar o construir, con otros, conocimientos sobre educación que no solo satisfagan las comprensiones del mundo académico.

Particularmente, en el ámbito de la docencia de nivel posgrado, las formas habituales y reconocidas de investigación sobre la educación resultaron insuficientes por varias razones; la principal de ellas, lo limitado de estas formas tradicionales de investigación para atender la necesidad de establecer nuevos modos de relación entre distintas culturas, relaciones en las cuales está expresa o implícita la aceptación de la inexistencia de un pensamiento único o de una sola forma válida de interpretar o conocer el mundo.

En este sentido, una de las apuestas que se compilan en esta obra son los trabajos sobre intervención educativa que la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo impulsa como línea de formación en posgrado, línea sobre la cual Antonio Zamora nos propone una revisión de los supuestos teóricos que la sustentan.

Por otro lado, aun sin la adscripción a una propuesta teórico metodológica específica, tenemos aquellos trabajos que se inclinan a la colaboración, a la coparticipación y a la autorreflexión del hacer en investigación sobre educación. Trabajos en los cuales destaca el acercamiento a la diversidad cultural

y a contextos culturales con distintas lenguas, con otras tradiciones y costumbres, otras maneras de mirar y de relacionarse con los otros y con el medio circundante, con diferentes formas sociales y comunitarias de aprendizaje y educación, en general, con otras formas de existencia humana (Latour 2013).

Este tipo de acercamientos queda muy limitado si se le circunscribe al uso de instrumentos previamente diseñados, con metodologías avaladas por comunidades académicas lejanas a las comunidades de estudio y probadas para escenarios ajenos a la cultura con la que se interactúa.

Nuestra apuesta ha sido optar por la investigación *narrativa*, aquella que se realiza y fundamenta en las narraciones sobre las experiencias de intercambio y de diálogo entre culturas. Relatos en los cuales las experiencias subjetivas y a la vez culturales se convierten en la fuente, el referente y la forma de intercambio e indagación del trabajo de investigación en educación. Aquí retomamos la postura de Bruner (2004, 2013) sobre la narrativa como una forma de expresión de significados, de experiencias y de la cultura o las culturas que modelan nuestro pensamiento. Entonces, la narrativa es la expresión también de nuestras formas de existencia, de nuestra experiencia y, por ello, puede dar pie al acercamiento y a la posterior comprensión de espacios educativos dentro de otras culturas.

La narrativa en la construcción de conocimiento

La investigación narrativa ya ha sido considerada una forma de generar conocimientos (Blanco 2011). Podríamos decir también que es una forma activa y reflexiva de construir o producir conocimiento. Además, aquí proponemos destacar las distintas formas posibles de participar en dicha producción y, más aún, con altas potencialidades de coproducir conocimiento a partir del diálogo de saberes, la colaboración y las experiencias compartidas. Entonces, podemos considerar relevante visibilizar que estas formas de relación, diálogo, expresión y construcción de narrativas permiten la producción de conocimientos con otros, entre los cuales también están actores no académicos.

Así, es posible considerar que las culturas, más que ser merecedoras de integración a las concepciones dominantes sobre el mundo, merecen el reconocimiento necesario para lograr diálogos culturales, ampliar la comprensión de las distintas formas de existencia humana y promover más y mejores formas de relación.

La investigación educativa sobre diversidad cultural e interculturalidad que se apoya en entrevistas, biografías, autobiografías, historias y relatos de vida bien puede considerarse una construcción narrativa y, por lo tanto, una construcción de conocimiento. Esta sucede en el momento mismo de narrar y se produce en la forma dialógica de expresión de esta narración (Arnaus 2004).

Están ahí, a partir del diálogo, el sujeto que narra y el sujeto a quien se narra; ambos participarán en la construcción conjunta de significados y elaboración de sentidos compartidos. Tienen lugar entonces los intercambios, las negociaciones de significado, los acuerdos, las mediaciones y los aprendizajes mutuos o colectivos. También tienen oportunidad de aparecer y ser considerados los desacuerdos, los disensos e incluso pueden surgir las tensiones. Se generan así nuevas comprensiones sobre la realidad de interés. Bajo esta postura, las formas investigativas dejan de aplicar instrumentos que permitan levantar datos y desde ahí aportar evidencias, pero de manera relevante, se abandonan las pretensiones de construir interpretaciones únicas y acabadas. En lugar de ello, en esta otra línea de comprensión sobre la investigación, se trata de interacciones en las cuales se buscan y construyen herramientas que permitan indagar y construir formas analíticas pertinentes a estas construcciones narrativas, que lejos de borrar las diferencias, las reconocen y valoran en el intercambio.

Aludimos entonces a ejercicios reflexivos en el diálogo y, por lo tanto, ejercicios de escucha, intercambio y reconocimiento mutuo, que tienen un espacio, un lugar, dentro de esta forma de investigación. Con esta postura es entendible que la investigación narrativa sea considerada como una posibilidad para la construcción de nuevos significados en la investigación cualitativa sobre educación (Rodrigues y Val Caetano 2015, 89).

De tal manera, la narrativa no solo consiste en un método de investigación, y si bien permite el acercamiento a los conocimientos y a la organización de estos sobre la experiencia de individuos particulares, comunidades y

colectivos en situaciones singulares, sus posibilidades están en las nuevas formas de relación que permiten y potencian la participación de distintos actores en la producción de conocimiento.

Narrar la experiencia de investigar en educación sobre diversidad cultural

La preocupación de cómo atender temas sobre diversidad cultural en investigación educativa ha llevado a explorar el uso de herramientas y metodologías que permitan trabajar con la oralidad de las distintas comunidades. Nos referimos a comunidades que suelen sostener y recrear su cultura a través de variadas expresiones, muchas de las cuales no contemplan un registro codificado de amplia circulación en nuestra sociedad occidentalizada. La narrativa es una herramienta propicia para acceder a la diversidad cultural; una posibilidad de interacción, intercambio y reconocimiento de otras formas de existencia; una forma de expresión de significados y sentidos propios de la cultura de pertenencia, pero también, como señalamos en el apartado anterior, una forma de construcción de otros significados y elaboración de otros sentidos. En ello se consideran las posibilidades de relación con culturas ancestrales de pueblos originarios, pero también con aquellas propias de comunidades específicas, sean estas docentes en instituciones educativas, como lo trabaja Ivonne Filigrana, o comunidades de mujeres en instituciones carcelarias, que atiende Mayra Aguilar (ver los trabajos de ambas autoras en el interior de esta obra).

También podemos destacar que la narración es una ventana que posibilita acceder a las experiencias cotidianas, a las prácticas y formas de hacer de comunidades de profesionales. Digamos, por ejemplo, el ejercicio profesional de quienes trabajan en humanidades con el lenguaje oral, como pueden ser las comunidades en el teatro o los cuentacuentos, como más adelante lo analiza Paola Fuentes, cuyo ejercicio o realización presenta tal acelerada dinámica cotidiana que no facilita su posterior registro, pero se abre la puerta para la narración: el diálogo de la experiencia de los actores de estas comunidades, que a la vez permite la reflexión subjetiva y colectiva de tal experiencia.

Pero en esta obra también destaca la presencia de trabajos que se apoyan en la narración personal, en la propia narrativa, para aproximarse a la reflexión sistemática del hacer en investigación. Son la expresión de las distintas formas y caminos recorridos para el acercamiento a diversos contextos culturales en los cuales se decidió realizar una investigación sobre educación.

En la investigación sobre educación el proceso mismo de la narración configura un espacio de intercambio, de resignificación del discurso al interior de los diálogos entre quien habla y quien pregunta. Diálogos centrales para el curso de la investigación y la reflexión analítica. De todo ello se puede dar cuenta una vez que se han llevado a cabo los primeros pasos de la investigación o bien si esta concluyó, pero también cuando ya ocurrió el diálogo y se construyó una narrativa entre el investigador y los otros actores partícipes en el estudio.

La narración sobre los propios caminos recorridos, con sus pausas, rectificaciones y cambios de dirección, con los avances, retrocesos y cierres en el proceso de investigación, han sido motivo de interés y una parte valiosa de reflexión para algunos de los que nos adentramos en estos ejercicios narrativos. Su valor radica en que presentan aportaciones sobre los pasos emprendidos en la construcción de conocimiento y sobre lo que supuso el desarrollo de una investigación con narrativas.

La narración personal de quien investiga en educación puede tornarse en una revisión reflexiva de la propia experiencia y no solo limitarse a una exposición del hacer para cumplir con el requisito de un reporte, un informe académico o la presentación de una tesis.

Este tipo de narrativa la tenemos presente en este libro y se pudo haber realizado sobre distintos momentos de la investigación, incluso sobre el diseño mismo del proyecto de investigación, como lo llevó a cabo Guadalupe Pérez; en las primeras incursiones del trabajo de campo por las que atravesó Christian Cruz, o en la reflexión final que sobre su investigación realiza Diana Zamora.

En cualquier caso, nos referimos aquí a una visión retrospectiva de la experiencia en la cual se revisan las acciones pasadas a la luz de otro momento en el curso de la propia investigación.

Por lo tanto, los cierres que permiten estas visiones retrospectivas no resultan definitivos, más parecen avances en la reflexión, acompasados con los contextos y momentos en que se produce cada retrospectación. Cada una de estas visiones, como reflexión interna, pone en juego y resulta parte de una trayectoria personal y subjetiva en proceso de producción: “Todo lo que hacemos tiene una parte de nuestro ser”, a decir de Susan Street (2017). Desde ahí, respecto de estas formas reflexivas sobre el hacer en investigación sobre educación, podemos ubicar una línea de trabajo de mayor elaboración y profundidad que se identifica como autoetnografía.

En el marco del seminario en el que fueron presentados los análisis previos que dieron lugar a los capítulos de este libro, Susan Street y Oresta López nos compartieron la experiencia propia de incursionar en este tipo de trabajo. Del diálogo autoetnográfico que realizaron dentro del “Conversatorio sobre narrativa y autoetnografía” (como un momento trascendental durante el evento académico y del cual en parte es producto esta obra), podemos retomar las siguientes aportaciones que bien pueden apoyar el trabajo de reflexión narrativa del que venimos hablando.

Así, para Oresta López, el trabajo autoetnográfico se ubica como un ejercicio de “reflexibilidad en la investigación, que nos ayuda a construir conocimiento de la experiencia cultural a partir de la experiencia individual. Es una práctica de estudio y documentación que el investigador lleva a cabo al interior de su investigación” (López 2017).

En palabras de Susan Street, la autoetnografía puede ser entendida “como la presentación o la reflexión sobre la trayectoria personal que considera desplazamientos y límites [...] como una reflexión sobre algo que tiene relevancia en el presente” (Street 2017).

Otros elementos que aportó esta investigadora sobre la autoetnografía fueron la consideración de la reflexión de los propios recursos puestos en juego en dicha trayectoria, las motivaciones, los esfuerzos y recursos de imaginación, la realización de una reflexión crítica del propio hacer. Entonces, para Susan Street, lo que se estudia es un autorreflejo del *self*.

Con esto, si bien podemos llegar a considerar la autoetnografía como una reflexión íntima y personal sobre el actual proceder del investigador, no

por ello quedan de lado los entramados relacionales: “Ojo, porque de lo que estamos escribiendo, es de *nosotros mismos*. Esos vínculos tienen que ver con lo estético, con lo político y con lo emocional”. Más adelante en su exposición, Street profundizó la idea sobre lo relacional, refiriendo a la empatía como “un esfuerzo o una forma de conexión vital con el otro” (Street 2017).

Desde ahí nos invitó a resignificar nuestras prácticas de investigación para superar aquellas separaciones de los *de adentro* y *los de afuera*, y entre *nosotros* y *aquellos*. “Podemos resignificar, por ejemplo, a la entrevista profunda, como una oportunidad para ser testigos y al escuchar su testimonio, podemos reconocer la multiplicidad de los *yo*, de los *egos* que a la vez somos todos *nosotros*, son todos los *selves*, somos sombras y somos duplicados del otro, del reflejo del otro, de un espejo” (Street 2017).

El diálogo autoetnográfico que realizaron Susan Street y Oresta López en el marco del “Conversatorio sobre narrativa y autoetnografía” nos dejó aportaciones para continuar con esta mirada autorreflexiva que se presenta como indispensable para ser incorporada en la investigación narrativa sobre diversidad cultural en educación.

Rasgos en la generación de narrativas sobre educación

Cerremos este capítulo con algunas consideraciones generales sobre lo que esta obra nos puede aportar respecto de la investigación narrativa y los contextos de diversidad cultural. Encontramos en el trabajo con narrativas sobre educación, dentro de los distintos textos que componen este libro, los siguientes rasgos:

- Una red de sentidos sobre la formación, las experiencias y los espacios o escenarios educativos de referencia.
- La expresión intersubjetiva de la cultura.
- La afirmación de la diversidad cultural, no por cuanto una diferencia con la cual avalar el estereotipo o la clasificación de las poblaciones por desigualdades sociales y económicas, sino para

reconocer la singularidad (Bordoli 2006) de las culturas en que se respaldan las narrativas de interés.

- El reconocimiento del carácter situado de las construcciones narrativas que se atienden.
- La valoración de las narrativas como distintas formas de reconstruir las experiencias subjetivas.

Además de que estos rasgos se atienden de distinta forma dentro de los trabajos que componen esta obra, encontraremos también expresiones sobre las formas de interactuar y, de manera más precisa, sobre las formas de dialogar y generar narrativas en el contexto de los intereses de las experiencias de investigación que aquí se reportan. Entonces, contamos con testimonios sobre la práctica investigativa de generación de narrativas en diálogo. Experiencias de escucha, de atención mutua, de negociación de significados, de formas comprensivas de interacción y de elaboraciones compartidas de sentido. Otra forma de expresarlo sería decir que en este libro se presentan propuestas de generación y análisis de narrativas, las cuales se lograron construir en el intercambio de miradas y de diálogos intersubjetivos entre culturas.

Esperamos, con esta obra, dar un paso más hacia la comprensión de la experiencia educativa en la formación, el aprendizaje, las prácticas docentes y la cultura educativa y pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Argueta, Arturo, Eduardo Corona y Paul Hersch, coords. 2011. *Saberes colectivos y diálogos de saberes en México*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias UNAM; Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Arnaus, Remei. 2004. "Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica". En *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, de Jorge Larrosa,

- Remei Arnaus, Virginia Ferrer, Nuria Pérez de Lara y Maxine Greene, 61-78. Barcelona: Laertes.
- Blanco, Mercedes. 2011. "La investigación narrativa: una forma de generar conocimiento". *Argumentos* xxiv (67): 135-156.
- . 2012. "Autobiografía o autoetnografía". *Desacatos. Revista de Antropología Social*, núm. 38, 169-178. <http://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/278/158>.
- Bordoli, Eloísa. 2006. "Los discursos educativos. Igualdad/Equidad. ¿Sinónimos o antónimos?". *Andamios. Herramientas para la Acción Educativa* 2 (2): 9-12. <https://www.elabrojo.org.uy/wp-content/uploads/2017/06/Revista-Andamios-2.pdf>.
- Bruner, Jérôme. 1997. *La educación, puerta a la cultura*. Madrid: Visor.
- . 2004. *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- . 2013. *Fábrica de historias: derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carrillo Trueba, César. 2006. *Pluriverso: un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporáneo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- CDI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas). 2016. "Diagnóstico. Programa de derechos indígenas, Dirección de Derechos Indígenas". <https://tinyurl.com/yygma4p3>.
- Cole, Michael. 2003. *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Eco, Umberto. 1996. *Seis paseos por los bosques narrativos*. Madrid: Lumen.
- Escobar, Arturo. 2015. "Tejiendo el pluriverso". Conferencia presentada en el VI Congreso Latinoamericano y V Congreso Colombiano de Etnobiología. <https://www.youtube.com/watch?v=p6KsJ-vDO7k>.
- Clandinin, D. Jean y F. Michael Connelly. 2000. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Latour, Bruno. 2013. *Investigación sobre los modos de existencia: una antropología de los modernos*. Buenos Aires: Paidós.
- López, Oresta. 2017. "Diálogos auto-etnográficos". Participación presentada en el Seminario Biografías, Historias y Relatos de Vida: Espacios de

- Encuentro con la Interculturalidad, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Cuernavaca, febrero de 2017.
- Mateos, Laura y Günter Dietz. 2016. "Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21 (70): 683-690. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/85>.
- Riessman, Catherine K. 1993. *Narrative Analysis*. Newbury Park: SAGE.
- Rodrigues, Nara C. y G. do Val Toledo Prado. 2015. "Investigação narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação". *Revista Lusófona de Educação*, núm. 29, 89-103.
- Street, Susan. 2017. "Diálogos auto-etnográficos". Participación presentada en el Seminario Biografías, Historias y Relatos de Vida: Espacios de Encuentro con la Interculturalidad, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Cuernavaca, febrero de 2017.
- Walsh, Catherine. 2008. "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado". *Tabula Rasa*, núm. 9, 131-152.

2

Estudios biográfico-narrativos y diario total del investigador-interventor

Antonio Zamora Arreola

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Hidalgo

Introducción

A continuación, expongo una serie de consideraciones sobre algunos fundamentos epistemológicos de los estudios biográfico-narrativos, cuyo propósito es reconocer su potencial científico-propositivo conquistado durante las últimas cinco décadas. Asimismo, abordo la importancia que tiene el *diario total del investigador-interventor* en estos estudios y en general dentro de las ciencias sociales y humanas de corte hermenéutico-críticas; por ello, aquí aprovecho la oportunidad para hacer algunas recomendaciones que contribuyan a elaborar y sistematizar dicho diario.

Cabe precisar que lo aquí expuesto es en consideración a la interrogante ¿por qué los estudios biográfico-narrativos se reconocen hoy día como una contribución epistemológica valiosa? En respuesta a esta pregunta, importa adelantar que la posición conquistada por estos estudios en el seno de las ciencias sociales y humanas deriva de su capacidad de articulación de fronteras metodológico-conceptuales, basada en las tradiciones epistemológicas interpretativo-comprensiva y dialéctico-crítica. Además, en estos estudios cumplen un papel primordial las estrategias metodológicas de carácter reflexivo, descriptivo, analítico y propositivas de cambio; en dichas estrategias hay instrumentos tácticos fundamentales, como el diario total del investigador e interventor, a cuya elaboración y sistematización dedico un espacio considerable.

Los estudios biográfico-narrativos como contribución epistemológica articuladora de fronteras

Indudable e incuestionable es el reconocimiento que la perspectiva moderna le otorga a la narrativa al reafirmarla como uno de los cuatro grandes géneros literarios: lírica, dramática, didáctica y narrativa; sin embargo, por la relevancia que ha conquistado dentro de amplios campos de la ciencia, amerita apuntar las siguientes consideraciones epistemológicas. La primera ponderación conduce a identificar temporalidades que objetivan el difícil proceso sociohistórico que, primero, le permitió a la narrativa incorporarse de manera complementaria y, más tarde, posicionarse progresivamente en convergencia paralela con otros aportes epistémicos de las ciencias sociales y humanas.

Por las raíces de sus primeras fuentes, cabe estimar que el comienzo de sus aportes embrionarios con intenciones científicas se ubica en la segunda mitad del siglo XIX, pero sus momentos ejemplares de realce potencial se registraron en las décadas de 1920 y 1930, por ejemplo, en investigaciones sobre cuestiones educativas y como parte de los estudios de la llamada Escuela de Chicago. Luego, si bien en las décadas de 1940 y 1950 prácticamente desapareció, volvió a resurgir en la década de 1970. Desde entonces, la narrativa ha logrado fortalecerse paulatinamente con el apoyo articulador de diversos enfoques hermenéutico-fenomenológicos y de métodos cualitativos inscritos en las tradiciones epistemológicas interpretativo-comprensiva y dialéctico-crítica.

Esta primera consideración es relevante porque ayuda a ubicar sus temporalidades de emergencia y de despliegue, a saber: *a*) génesis embrionaria; *b*) fundación e instauración endeble y de frágiles relaciones; *c*) estancamiento o desaparición relativa; *d*) refundación y desarrollo progresivo, y *e*) prospectiva de consolidación y madurez mediante la articulación de fronteras epistémicas. Con esta ponderación se reconoce la convergencia complementaria de diversos fundamentos epistémicos (teóricos, conceptuales, metodológicos y técnicos) que le nutren y reconfiguran históricamente, de modo que aun hoy en día se le asume como una contribución alternativa y abierta a la articulación de fronteras epistemológicas. Precisamente, la proximidad y el complemento plural entre sus sustentos son base del paulatino fortalecimiento de sus procesos

de identidad, que permiten reconocer y distinguir hoy día a los estudios biográfico-narrativos respecto a su reconstrucción permanente y como aporte articulador de fronteras epistemológicas. Ahora bien, importa precisar que su noción de *frontera* remite y apela a favor de una articulación en convergencia y no de separación, sin dejar de tener una identidad propia por sus cualidades y propiedades, con las que se le reconoce y distingue.

Es decir, la noción de *frontera* permite repensarla no como una línea dada y fija, sino como una que socialmente se construye, piensa, escribe y recrea, con bordes flexibles y abiertos a nuevas posibilidades de pensamiento y producción. Esos bordes de frontera remiten a trazos narrativos que no convocan a configurar nuevos centros discriminatorios de lo aparentemente periférico, ni a cerrarse de modo chauvinista y endógeno con lo de adentro; tampoco remiten exógenamente a lo de afuera, con riesgo de autodesconocerse al excluir lo específico-singular y lo personal-colectivo.

Sobre todo desde las últimas tres décadas del siglo *xx*, se fueron incrementando los aportes teóricos, filosóficos, metodológicos y empírico-prácticos provenientes de diversos pensadores y científicos inscritos e inspiradores de dos de las principales tradiciones epistemológicas de las ciencias sociales y humanas: hermenéutico-interpretativa y dialéctico-crítica. Al retomar y recrear sus fuentes ascendentes e incorporar sus propios aportes, estos pensadores han contribuido a configurar y fortalecer procesos identitarios que cualifican a los estudios biográfico-narrativos (Gadamer 2005; Geertz 1992; Robin 1996; Castoriadis 2001; Ricoeur 1995, 1999, 2003 y 2004; Bolívar 2002).

Estos estudios requieren un firme posicionamiento de sus militantes, en particular para apelar a favor de la necesaria articulación de fronteras epistemológicas, pues además de ser una tendencia *flexible* que retoma lo pertinente y apropiado de los aportes epistémicos construidos hasta hoy, también está *abierta* a nuevas posibilidades de pensamiento, de producción de conocimientos y de intervenciones orientadas al cambio sociocultural (de mejora funcional o de transformación de estructuras objetivo-subjetivas). Por ello, estos estudios se suman a las contribuciones científicas que, además de enfatizar el carácter analítico-comprensivo, guardan la pretensión de respaldar intencionalidades

propositivas de cambios estructurales, y han impulsado históricamente sectores importantes de las ciencias sociales y humanas.

Entre paréntesis, importa reconocer que en el caso específico del campo educativo son varios los autores que han analizado los fundamentos y la tendencia articuladora de fronteras epistémicas, quienes han logrado hilar y entramar los estudios biográfico-narrativos de modo alternativo y desde la década de 1970. Ello exige reconocer su reposicionamiento primordial en el quehacer científico del campo especializado de la investigación educativa, en cuanto a sus desarrollos vinculados con orientaciones epistemológicas de corte interpretativo-hermenéuticas (Bolívar 2002).

Por lo tanto y en general, asumir que estos estudios son de espectro amplio se debe a su tendencia de flexibilidad y apertura, en específico en cuanto a su congruencia para constituir una contribución articuladora de fronteras epistemológicas; pero ello también exige asumir que su reconfiguración y fortalecimiento han sido paulatinos desde que resurgen durante la antepenúltima década del siglo xx, conforme a sus aportes de articulación complementaria orientados a superar planteamientos de pensamiento binario, fragmentario y reduccionista.

Si bien los estudios biográfico-narrativos no dejan de delimitar sus temas y problemas enfocados, en sus abordajes y tratamientos no dejan de ponderarse referentes y relaciones de y entre los niveles micro, meso y macro-sociales; ello con la finalidad de indagar y analizar con mayores recursos interpretativo-comprensivos y reflexivo-propositivos la composición compleja que caracteriza y cualifica los problemas y necesidades socioculturales y educativos. En estos, a su vez, se considera la especificidad y condicionamientos de los contextos en que se sitúan, así como las distintas dimensiones que los entraman en términos global-locales y subjetivo-simbólicos: sociales, históricos, económicos, políticos, culturales, entre otros.

Es importante enfatizar que los estudios biográfico-narrativos no solo dan sustento epistemológico a propósitos interpretativo-comprensivos, sino que además respaldan intencionalidades y compromisos de cambio social respecto a posibilidades de mejora institucional o de transformación estructural, pues, por ejemplo, los problemas personales y grupales suelen estar marcados

por condiciones de injusticia e inequidad social. Es decir, estos estudios pretenden comprender problemas sociales, así como apoyar el cambio de prácticas y realidades focalizadas en las que durante sus procesos de institucionalización emergen problemáticas y necesidades sociohistóricas que demandan análisis diagnóstico-comprensivos y estrategias de intervención para resolverlas de modo transversal.

No es ocioso señalar que los propósitos e intencionalidades de los estudios biográfico-narrativos sin duda los distancian y confrontan con enfoques positivistas, los que en su operación científica buscan datos válidos y confiables para probar o refutar sus diseños experimentales hipotético-deductivos, dirigidos a explicar fenómenos sociales aparentemente dados, así como para ajustar y resolver problemas anómicos y disfuncionales, cuyo objetivo de fondo es reafirmar y garantizar la permanencia del *statu quo* instituido mediante leyes, normas y mandatos estandarizados, que funcionan de manera general en el amplio conjunto de la llamada sociedad moderna.

Los estudios biográfico-narrativos también son garantía de fertilidad epistemológica al asumir la importancia de su propia revisión, deconstrucción y reconstrucción epistémica, así como al generar aportes en los procesos de retroalimentación, desarrollo y reconfiguración constante de las ciencias sociales y humanas, además de los campos especializados, como son los de la investigación y la intervención educativa. Al respecto, importa subrayar que el trabajo biográfico-narrativo se apoya de modo complementario en diversas estrategias metodológico-conceptuales, con la doble finalidad de producir conocimientos y desplegar dispositivos de intervención; de hecho, con la recuperación de experiencias de esa doble finalidad, contribuyen nuevamente en el desarrollo y fortalecimiento de las tradiciones interpretativo-comprensiva y dialéctico-crítica.

Por su identidad holística y por su plataforma epistemológica de articulación de fronteras, los estudios biográfico-narrativos son *de ida y vuelta*, puesto que orientan sus abordajes hacia problemas y necesidades sociales delimitados como objetos-constructo de estudio, y desde su recuperación de experiencias de investigación e intervención, vuelven a contribuir y retroalimentar a las ciencias sociales y humanas, con base en sus estrategias metodológico-cualitativas

y en su respectiva producción de conocimientos. Aquí cabe precisar que en su proceso constitutivo dialogan, aportan y se nutren con fundamentos de diversos enfoques de frontera (fenomenología, interaccionismo simbólico, hermenéutica, psicoanálisis, etnografía, etnometodología, etnosociología, sociología comprensiva, nueva sociología de la educación, análisis institucional, análisis político del discurso, pensamiento crítico y complejo, etc.), así como de diversos métodos cualitativos (historias y relatos de vida, observación participante, entrevistas a profundidad, relatos informales, socio y psicodrama, autoetnografías, entre otros recursos metodológico-técnicos).

En este sentido, su despliegue se apoya en sustentos epistémicos de amplio espectro y, desde ahí y a su vez, impulsa y fortalece su *contribución de fronteras* dentro de las propias ciencias sociales; ello, de modo integral y procesual, les permite respaldar investigaciones para producir conocimientos interpretativo-comprensivos, así como desplegar intervenciones dirigidas a mejorar o transformar realidades sociohistóricas y subjetivo-culturales.

En suma, es necesario identificar las producciones de conocimiento de carácter biográfico-narrativo como propias de una *contribución epistemológica articuladora de fronteras*, en congruencia con la orientación holística y de relación dinámica que caracteriza a las dos tradiciones donde se inscriben los estudios biográfico-narrativos; aunque es preciso reconocer que no constituye una contribución de frontera totalmente elaborada, sino abierta a su re-creación, a su re-construcción y a gozar de constante renovación, fortalecimiento e innovación por su carácter alternativo, no rígido ni cerrado a protocolos estandarizados, como los que ortodoxamente rigen a la tradición positivista. De este modo, asimilamos el posicionamiento y reconfiguración de los estudios biográfico-narrativos como una contribución de frontera alternativa de ida y vuelta, cuyos aportes y fundamentos epistémicos contribuyen en las ciencias sociales y en sus campos especializados, como la investigación e intervención educativa; además, su estrategia metodológico-conceptual es flexible y de amplio espectro para producir conocimientos y enriquecer su potencial investigativo, con base en enfoques interpretativo-comprensivos y dialéctico-críticos, así como en el despliegue de dispositivos de intervención orientados a la transformación innovadora de las estructuras subjetivo-sociales.

El trabajo biográfico-narrativo trasciende reduccionismos epistémicos

Lo antes expuesto retoma y coincide con premisas de varios autores respecto a valorar los diversos sustentos metodológico-conceptuales de los estudios biográfico-narrativos como una contribución basada en la articulación de fronteras epistemológicas (Bolívar 2002; Geertz 1992; Robin 1996; Schlemenson y Grunin 2014). Sin duda, el asidero y posicionamiento multiparadigmático que han conquistado los trabajos biográfico-narrativos respalda investigaciones integradoras y orientadas a producir conocimientos interpretativo-comprensivos, así como estudios de intervención dirigidos al cambio de prácticas subjetivo-imaginario-simbólicas y de realidades sociohistóricas y culturales.

Reconocer el posicionamiento y los alcances de los fundamentos epistemológicos que respaldan esta contribución de frontera devela su orientación holista y su afán por retroalimentar de manera constante sus procesos de investigación e intervención, además de su compromiso para aportar al desarrollo de las ciencias sociales y de sus campos especializados, como son la investigación y la intervención educativa. Tal reconocimiento ayuda a desmentir premisas reduccionistas y maniqueas que tienden a ubicar a los estudios biográfico-narrativos como simples proveedores de herramientas e instrumentos técnico-metodológicos, e incluso llegan a limitar la narrativa como solo objetiva en productos finales; aunque también es cierto que algunos enfoques pragmáticos, utilitaristas y positivistas hacen usos meramente descriptivos de la narrativa en ciertas biografías e historias de vida.

Aquí cuestionamos las valoraciones y usos inapropiados de recursos metodológicos y resultados de los estudios biográfico-narrativos, pues no es válido reducirlos a simples técnicas cualitativas, ya que constituyen una contribución epistemológica de frontera de amplio espectro, al articular diversos enfoques metodológico-conceptuales y reflexivo-propositivos; además, en su caja de herramientas epistemológicas hay una gran variedad de estrategias, tácticas, procedimientos metodológico-analíticos, dispositivos creativos para intervenir, técnicas, instrumentos, etcétera. Por ello, es indebido tratarlos de forma reduccionista, como simples técnicas e instrumentos descriptivos, o limitados

a la objetivación final del producto escrito (reportes, informes y artículos “descriptivo-narrativos”).

Esta ponderación interpela y se opone a visiones reduccionistas e invita a retomar ponderaciones de autores como Pierre Bourdieu (1997) y Daniel Bertaux (2005), quienes al desplegar estrategias metodológico-conceptuales amplias e integrales, pretenden trascender cierto tipo de historia de vida que si bien recurren a estrategias cualitativas para focalizar las intenciones que imprimen los sujetos sociales en las acciones cotidianas, por el tratamiento empirista aplicado en el manejo de datos, tienden a realizar análisis sesgados y reduccionistas, pues colocan al individuo como única razón y como centro del éxito o del fracaso de todo fenómeno social. En particular, Bourdieu critica aquellas historias de vida que en su reconstrucción amparan una especie de “ilusión biográfica” y cuyo impacto distorsiona el potencial analítico de la noción de *trayectoria*; estas asumen que para comprender una problemática social solo es posible reconstruirla de modo narrativo, “a condición de haber elaborado previamente los estados sucesivos del campo en el que ésta se ha desarrollado, por lo tanto el conjunto de las relaciones objetivas que han unido al agente considerado y al conjunto de los demás agentes comprometidos en el mismo campo y enfrentados al mismo espacio de posibilidades” (Bourdieu 1997, 82).

Bertaux y De Certeau ubican la categoría de *trayectoria* para hacer inteligible cómo definir y redefinir sociohistóricamente toda práctica social bajo una dimensión temporal de doble sentido: uno *diacrónico*, que articula la historicidad de las prácticas sociales entramadas por temporalidades de pasado-porvenir-presente; y otro *sincrónico*, el cual remite al momento preciso en que ocurre la práctica y en el que convergen de modo consecutivo un conjunto amplio de niveles, dimensiones y referentes sociales (subjetivo-personales, ideológico-políticos, educativo-culturales, económico-sociales, macro, meso y microsociales, etc.), que contribuyen a potenciar o limitar una práctica social (De Certeau 2000, XLVIII-LV, 35-69; Bertaux 2005, 76-90).

Los razonamientos de Bourdieu, Bertaux y De Certeau cuestionan y previenen sobre ese tipo de historia de vida que focaliza solo al individuo como serie única de acontecimientos sucesivos y, por lo tanto, lo conciben como razón y centro del éxito y del fracaso de las acciones sociales; sin duda, distorsionan

de modo reduccionista la trayectoria subjetivo-social y el contexto sociohistórico que se entraman en la construcción dialéctica de las prácticas sociales analizadas. Tanto Bourdieu como Bertaux coinciden en cuestionar aquel tipo de método de historia de vida que remite y reduce el referente empírico a un nombre y un apellido, por el riesgo de concluir en creaciones artificiales de sentido e incurrir en el error de reconstruir la trayectoria de una práctica social como resultado de un recorrido lógico, lineal, cronológico y bajo la simple voluntad de una persona, sin asumir que no está excluida ni es ajena a presiones socio-histórico-contextuales. Advierten la posibilidad alternativa de disminuir ese riesgo si se evita insistir en que las causas derivan en exclusiva de decisiones individuales y, a su vez, si se consideran las condiciones materiales de existencia en las que participan los sujetos sociales, así como el horizonte posible que cada época abre a una generación; donde cabe estimar que la apertura de unas posibilidades cierra otras, además de que toda construcción social tiene ciclos vitales, tal y como puede advertirse en el caso de ideas y construcciones filosófico-científicas, cuya vigencia es limitada imprevisiblemente (Bourdieu 1997, 74-83; Bertaux 2005, 15-16).

Aquí coincidimos con la idea de que tratamientos empiristas, utilitaristas e inmediatistas repercuten en miradas simplistas, al sesgar y distorsionar análisis sobre procesos de constitución compleja de las realidades y prácticas sociales; su riesgo es anular análisis dialéctico-holísticos, regularmente retomados en estudios biográfico-narrativos que procuran comprender de modo crítico-interpretativo las acciones sociales en cuanto a su sentido histórico-cultural y sobre posibilidades potenciales de intervención. Desde las contribuciones de frontera (por ejemplo, crítico-comprensivas, sistémico-estructurales y etnosociológicas), Bourdieu, Bertaux y De Certeau ayudan a comprender cómo las acciones sociales se construyen de modo cotidiano, dinámico, complejo y transversal dentro del entramado de múltiples dimensiones sociohistóricas y de niveles macro, meso y microsociales.

Desde premisas crítico-propositivas, también contribuyen otros autores (europeos y latinoamericanos), y de modo narrativo no retoman repetitivamente a los autores antes citados, sino que los repiensen y recrean en sus propios estudios. Además, la premisa referida a que el propio narrador se repiense,

analice y reconozca en la intertextualidad de sujetos implicados en la realidad estudiada, exige reconocerse como parte de la propia textualidad, respecto a cómo acciona en similitud al situarse en un contexto histórico-cultural y social-grupal del que no se es ajeno, sino parte activa (González 2012; Robin 1996; Medeiros-Lichem 2012).

Esta ponderación es relevante en el trabajo biográfico-narrativo porque remite al enfoque etnosociológico con el que Bertaux orienta el método de *relatos de vida*, también definido como *relatos de prácticas en situación* (Bertaux 2005), obtenidos y reconstruidos desde el aporte de informantes clave con auxilio de entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan 1990); ello proporciona referentes aproximativos sobre cierto tipo de saberes prácticos, construidos durante experiencias tipo, situadas en contextos específicos tipo y relatadas desde la singularidad de protagonistas tipo y prácticas en estudio tipo (Weber 2002, 5-45). Sobre esa base es posible analizar cómo saberes singulares y prácticas particulares se insertan y entraman en la construcción de contextos sociohistóricos y político-culturales específicos; por ello es posible reconstruir desde estas historias de vida tipo (como relatos de prácticas en situación), que estimulan al informante a compartir sus experiencias y prácticas conforme sus desplazamientos en contextos y tiempos vividos.

Por lo tanto, es posible recuperar el discurso biográfico-narrativo indagatoriamente, deconstruirlo reflexivamente y reconstruirlo analíticamente, de manera holística y sociohistórica, a fin de reconstruir de forma comprensiva y explicativa la narrativa histórico-social, político-cultural y biográfico-subjetiva de prácticas socioeducativas (formales, no formales e informales), entramadas por trayectorias particulares, historias institucionales específicas, subjetividad-significativo singular, normas y mandatos objetivo-institucionales, usos y costumbres en contextos sociohistóricos específicos, interacciones simbólicas e intersubjetivas, áreas de convergencia y de oportunidad para encuentros comunitarios, etcétera. Esta narrativa tiene como bases imprescindibles los referentes empíricos y sustentos teórico-metodológicos; por ejemplo: hermenéutico-interpretativos, interculturales-interaccionistas, crítico-dialécticos, etnográfico-sociológicos, sistémico-estructurales, simbólico-imaginarios, entre otros.

Un espacio para ubicar el trabajo biográfico-narrativo de este corte es el de los estudios *en caso*, en tanto ayudan a asimilar la definición específica de procesos, fenómenos y prácticas que mantienen una relación interdependiente con la totalidad social; por lo tanto, holográficamente no dan cuenta solo del caso, ni mucho menos solo de los informantes. Por ello, asumimos que los procesos, agentes y prácticas sociales no son simple reflejo o mera reproducción rígida de lo que determinan las estructuras macro, meso y microsociales; tampoco estas estructuras son resultado automático de lo que ponderan y desean de manera voluntarista los propios sujetos sociales (Zamora 1990).

Estas consideraciones contribuyen a aproximarnos a la comprensión del estado de cosas en tensión constante y por el entramado de relaciones diversas y dialécticas entre los sentidos subjetivos y las estructuras sociales, entre subjetividad y objetividad, entre política y cultura; las que en su conjunto sustentan las relaciones entre lo instituido y lo instituyente, cuya dinámica a su vez propicia y da asidero a los procesos de institucionalización de prácticas sociales, así como a prácticas sociales de institucionalización (Lourau 1970; Zamora 2012).

Importancia del diario total del investigador-interventor en los estudios biográfico-narrativos

Tal y como antes afirmamos, los estudios biográfico-narrativos contribuyen a comprender que sus aportes son alternativos y trascienden tareas meramente técnico-instrumentales, debido a que en sus contenidos se integran enfoques de frontera y métodos mixtos. Por lo tanto, sus aportes no solo son de nivel metodológico-práctico, sino también conceptual-analítico, al adscribir y posicionar diversos procesos científico-propositivos centrados en la vida significativa y contextual de prácticas socioeducativas que se delimitan como objetos de investigación e intervención.

Es decir, el trabajo científico-propositivo de los estudios biográfico-narrativos descansa en sustentos epistemológicos de frontera, desde donde se escriben y cuentan fragmentos narrativos objetivados de modo constante y

mediante distintos tipos de notas, cuadernos, bitácoras, registros y diarios. Como “borradores en papel”, tienen la función de ir registrando, deconstruyendo y reconstruyendo la historia de procesos y prácticas científico-propositivas; por ejemplo, reflexivo-problematizadoras; indagatorio-empíricas; de profundización analítica; de diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de intervención, y por supuesto, narraciones del sí mismo del sujeto-investigador-autor.

Una consideración adyacente a su asimilación como contribución articuladora de frontera remite a su configuración con enfoques y estrategias metodológicas mixtas, donde, para generar diversos productos escritos, es importante elaborar y desplegar, de modo preciso y riguroso, recursos técnico-metodológicos cualitativos, instrumentos de registro y procedimientos de sistematización y análisis. Por ejemplo, procesos para establecer el *rapport*; observaciones participantes, descripciones densas y profundas, entrevistas a profundidad, relatos de vida, diarios de campo y del investigador-interventor, registros etnográficos, diversos gráficos y escalas, ensayos e informes varios, etcétera (Taylor y Bogdan 1990; Geertz 1992; Bertaux 2005; Gerson 1979; Bertely 2000).

En este sentido, es importante considerar el asunto de la vigilancia epistemológica como estrategia que remite al dispositivo de la implicación-distanciamiento, cuyas reflexiones y evidencias empíricas es necesario registrar en distintos segmentos o rubros temáticos del diario total del investigador-interventor. El propósito es incorporar y sistematizar la toma de notas constante sobre los procesos reflexivo-problematizadores, de indagación-reconocimiento y de análisis-reconstrucción, focalizados sobre prácticas, problemáticas y necesidades que remiten a dimensiones complejas de una otredad en la que importa considerar la implicación o contratransferencia de quien investiga; ello implica una importante contribución desde los estudios biográfico-narrativos.

En sí, en los estudios biográfico-narrativos, el diario total del investigador e interventor se posiciona y despliega como la herramienta técnico-metodológica más importante para registrar, de modo constante y descriptivo-narrativo, lo objetivamente observado, así como lo imaginaria, simbólica y subjetivamente inscrito en los usos y costumbres sociohistóricos y político-culturales, así como la reflexión introspectiva y experiencial del propio investigador e

interventor. Sobre esa base consigue objetivizar de manera comprensiva, reflexiva y propositiva cuestiones y sentidos que le permiten reconocer, explorar y analizar diversos niveles de realidad (macro, meso y microsociales), así como dimensiones históricas, económicas, políticas, culturales e implícito-latentes; por ejemplo, en usos y costumbres, representaciones sociales, interacciones simbólicas, expectativas sociales, sentidos intencionales, motivaciones profundas, significados y concepciones, etcétera; por lo tanto, es una herramienta que ayuda a registrar y reflexionar sobre la propia implicación y sobre lo que le interpela al investigador-interventor, pues contribuye a reconocerse mediante la reflexión introspectiva.

Las premisas de René Lourau sobre el diario del investigador son relevantes respecto a la importancia que en ciencias sociales tiene el registro asumido cotidianamente por el investigador, a fin de describir narrativamente los referentes empíricos indagados, así como su necesaria introspección reflexiva sobre las diversas relaciones que le interpelan, en particular las establecidas con su objeto de estudio (Lourau 1989). Aquí consideramos que tal registro cotidiano se engloba en el diario total del investigador e interventor, al abrir cauce y sustentar el registro y análisis de diversos tipos y niveles de implicación, tanto epistemológica como institucional y contextual; por lo tanto, el diario es *total* en tanto simboliza, objetiviza, entrama e integra de modo global y sistemático el registro de los referentes empíricos indagados, la historia de la propia investigación-intervención y los sentidos, emociones, pensamientos e implicaciones del investigador-interventor (en su calidad de sujeto cognoscente y con valores, principios y encargos que le envisten las instituciones y contextos donde coparticipa).

Por lo tanto, el diario total del investigador e interventor es relevante por su cualidad de registro cotidiano y por la reflexividad que propicia durante el proceso investigativo, en sus resultados y en su prospectiva. A propósito de apreciar el diario como una valiosa herramienta de narrativa abierta a la reflexividad del propio sujeto cognoscente, cabe considerar lo que Rosa Montero advierte en torno a su elaboración: “siempre he pensado que la narrativa es el arte primordial de los humanos. Para ser, tenemos que narrarnos, y en

ese cuento de nosotros mismos hay muchísimo cuento: nos mentimos, nos imaginamos, nos engañamos” (en Schlemenson y Grunin 2014, 54).

Por ello, en los estudios biográfico-narrativos, al ubicar al investigador e interventor como sujetos cognoscentes y de cambios sociales, se les requiere escribir de manera sensible y significativa sobre sus propios intereses, preocupaciones, inquietudes, motivaciones y reflexiones problematizadoras; sobre lo que perciben y describen en sus procesos de observación; sobre lo que piensan sistemática y analíticamente en función de sus hallazgos; sobre sus consideraciones propositivo-prospectivas, y sobre sus especulaciones, imaginaciones, posibles fantasías y hasta autoengaños. Por ello, este dispositivo sobre saberes y contenidos objetivo-subjetivos y reales-ficticios del investigador-narrador remiten a su *saber ser, estar, hacer y proyectar*, con lo que se configura una especie de memoria o archivo de palabra y pensamiento, inscrito progresiva e integralmente durante la construcción narrativa del diario total del investigador-interventor, el cual repercute objetivamente en distintos tipos de inscripción narrativa como si fueran constantes borradores en papel de la producción escrita.

Es decir, el diario total del investigador e interventor integra y concentra distintos tipos de producción narrativa que a su vez representan la simbolización y objetivización tanto de quien narra sobre sí mismo como de la historia construida, deconstruida y reconstruida narrativamente sobre un objeto-problema investigado o intervenido; lo cual comienza a destacar desde las primeras anotaciones reflexivas y problematizadoras, seguidas de múltiples ensayos de delimitación y sobre definiciones vertidas al formular los problemas-demandas de investigación e intervención. A ello se adiciona la toma de apuntes teóricos, junto con descripciones que van engrosando los registros del trabajo de campo. Paulatinamente, se producen escritos de adscripción y del modelo generador metodológico analítico-propositivo hasta arribar a análisis que sustentan los reportes de resultados y hallazgos. Ello da pie a narrativas de dispositivos de intervención y sus respectivos apuntes de despliegue, seguimiento, ajuste, informes y nuevas reproyecciones de investigación e intervención.

En estos procesos biográfico-narrativos de producción de conocimiento y de despliegue de proyectos de intervención, cobra especial énfasis el *diario total del investigador-interventor*, el cual se posiciona como una herramienta

procesual en la construcción del relato narrativo, donde el narrador integra y concentra de modo paulatino, dinámico y constante lo subjetivo, objetivo, imaginario y simbólico-cultural, así como otros planos multidimensionales entrelazados entre los distintos niveles micro, meso y macrosocioculturales. Así, el diario funciona como un archivo abierto que va integrando la historia de la palabra indagada, de las prácticas observadas y de los pensamientos reflexivo-analíticos; pero es un archivo que no solo integra, sino también aporta para construir la narrativa comprensiva de la historia de aquello que investiga e interviene, donde a su vez se construye la propia historia relatada del narrador, entramada en su quehacer como investigador o interventor educativo, para producir conocimiento y desplegar proyectos de intervención y cambio social.

Cabe insistir en que el contenido del diario total es construido mediante estrategias metodológicas de corte cualitativo; por ejemplo, observación participante, entrevistas a profundidad, historias y relatos de vida, descripción densa, recuentos y relatos informales, notas de campo, registros ampliados, bitácoras, etcétera. Dichas estrategias contribuyen en la escritura descriptivo-narrativa, por lo menos con tres tipos de contenido: referentes empíricos sobre lo indagado, datos sobre la historia de la investigación-intervención y autorreconocimiento íntimo y de implicación del investigador-interventor. Esos contenidos remiten a distintos tipos de involucramiento con el objeto-construido de estudio.

En resumen, los fundamentos epistemológicos que cualifican a los estudios biográfico-narrativos y al diario total del investigador-interventor aportan un amplio potencial para conquistar análisis holísticos de carácter sociohistórico y superar explicaciones derivadas de reduccionismos objetivo-deterministas o restringidas al voluntarismo de las personas, que enfatizan en el tipo de biografías individuales, aisladas de su tiempo y contexto. Por lo tanto, conviene reafirmar que, en este tipo de estudios no es en sí la historia de una persona lo que interesa conocer, sino explorar analíticamente e intervenir procesos y prácticas problemáticas sociales a las que importa dar seguimiento.

Algunos apuntes-recomendaciones sobre el diario total del investigador-interventor

Es importante integrar el diario total del investigador-interventor de manera descriptiva, detallada, amplia, completa y equilibrada; donde se focalice tanto el objeto de investigación-intervención en construcción como al sujeto cognoscente. En sí constituye paulatinamente un espacio auténtico de recuperación de información empírica, así como un núcleo primordial de reflexión historiográfica, problematización, análisis de reconstrucción, despliegues propositivos, autocrítica y prospectiva.

Respecto a su contenido concreto, importa garantizar la mayor cantidad de información registrada y avanzar paulatinamente en su sistematización y análisis interpretativo; ello incluye datos de la problematización inicial, de la autobiografía retrospectiva y del proceso de análisis y autocrítica. Aquí no discutimos que el diario total del investigador-interventor tenga un diseño de carácter personal y que su elaboración deba ser progresiva, acumulativa y cotidiana; sin embargo, identificamos tres tipos de contenido básico del diario, en cuanto ayudan a registrar y sistematizar organizativa y analíticamente la amplia y variada información recopilada y descrita. Los tres tipos de contenido que ayudan a estructurar el diario (con sus respectivas subsecciones) se enuncian a continuación.

Diario total del investigador-interventor

Apartado del diario referido al desarrollo histórico de la propia investigación-intervención (enfatisa el proceso de construcción del objeto-construido de estudio)

- a) Subcontenido sobre movimientos y desplazamientos del objeto-construido de estudio
- b) Subcontenido sobre los diseños y ajustes de la estrategia metodológica

- c) Subcontenido sobre la revisión, identificación y recuperación de contenidos conceptuales y metodológicos, fichas bibliográficas y de trabajo, resúmenes, reportes de lectura, etcétera
- d) Referencias bibliográficas y hemerográficas de la investigación-intervención

Apartado del diario de referentes cualitativos
(enfatisa el trabajo de campo y la recopilación de evidencias empíricas)

- a) Registro de observaciones (general, directa, participante y focalizada)
- b) Registro de documentos (personales, públicos, institucionales, históricos y de archivo, etc.)
- c) Registro de entrevistas y relatos de vida (a profundidad, semiestructuradas, estructuradas)
- d) Registro de conversaciones y relatos informales
- e) Registro o anexo de datos estadísticos (derivados de encuestas)
- f) Otros tipos de registros

Apartado del diario íntimo del sujeto que investiga

- a) Subcontenido del diario íntimo relacionado con el objeto-constructo de estudio
- b) Subcontenido del diario íntimo estrictamente personal

Como contenido de entrada general, es necesario elaborar la portada general y formal del diario total del investigador-interventor, así como las portadillas internas de cada apartado de contenidos y de sus secciones respectivas. Para avanzar en la sistematización de la información, es importante organizarla conforme lo aquí sugerido; sin embargo, es una decisión personal.

Es de mucha ayuda otorgarle al contenido descrito en cada sección del diario el formato de dos columnas (similar a los registros de observación y de entrevista) conforme se vayan elaborando las notas-apunte, cotidiana y descriptivamente; asimismo, es importante asumir que cada apartado y sección demanda elaborar el relato propio de un diario y no solo compilar varios documentos; aunque hay documentos que se incorporan en calidad de anexo de las notas-apunte, las cuales se fechan y elaboran de manera exhaustiva. Es conveniente que en cada apartado y sección del diario se incluya la indispensable reflexión y las consideraciones sobre la información recopilada, además de explicitar interrogantes, conjeturas tentativas e ideas emergentes, para desarrollar descripciones densas y profundizar el análisis. También es necesario que en el contenido reflexivo y de descripción se identifiquen cuestiones subjetivas, implícitas, latentes y simbólicas, así como probables determinismos sobre las acciones de los informantes observados y entrevistados.

Consideraciones sobre el contenido del diario de la investigación-intervención

La amplia cantidad de información y documentos es la base sobre la cual se da contenido al diario, pero se requiere trascender la simple compilación de documentos mediante la elaboración efectiva del diario con relatos y notas-apuntes cotidianos, que incluyan consideraciones sintéticas, problematizadoras y reflexivas. Es recomendable evitar la compilación de documentos elaborados o recopilados, pues junto con su sistematización, se requiere asumir la lógica de lo que implica elaborar registros de un diario auténtico (por ejemplo, construido con varias secciones) y, en específico, con notas-apuntes descriptivas y cotidianas (también fechadas), donde otros documentos elaborados durante la investigación serían anexo de algunos registros del diario. Es clave anexar documentos referidos en las notas-apunte de los registros de cada sección del diario (por ejemplo, para la sección de desplazamientos del objeto de estudio podrán anexarse anteproyecto, proyecto, fundamentación epistémica y otros

documentos sobre el objeto de estudio, tanto para la investigación diagnóstica como para el proceso de intervención-innovación).

Como cuestión de fondo, es pertinente someter a reflexión analítica y autocrítica la información recabada, así como los procesos y procedimientos desarrollados. Así podrá comprenderse que no basta consignar las actividades realizadas ni que una sección o apartado se reduzca solo a compilar textos. Es necesario elaborar registros cotidianos del diario con notas y apuntes elaborados de manera descriptiva y exhaustiva, además de realizarlos para cada posible sección. Por ejemplo:

- En el subcontenido del diario sobre los movimientos y desplazamientos del objeto de estudio es importante pormenorizar de manera detallada los diversos ajustes y cambios en la delimitación del problema-demanda a investigar-intervenir, que van emergiendo de modo constante al definir y profundizar en la construcción del estudio; ello durante el despliegue de las temporalidades de investigación diagnóstico-comprensiva (donde es muy activo e intensivo el trabajo de campo) y de intervención-innovación (donde se consolida la fundamentación de los dispositivos de intervención y se realizan ajustes, afinaciones y modificaciones requeridos durante los procesos de cambio).
- En el subcontenido del diario sobre los diseños y ajustes de la estrategia metodológica se consideran los movimientos generales y particulares del objeto de estudio; respecto a estos se focaliza y describe la toma de decisiones en torno a la planificación, afinación y cambios de la estrategia metodológica. Ahí se consideran las orientaciones tácticas en cuanto a procedimientos e instrumentos que guían la recopilación, sistematización y análisis de la información, tanto en la investigación diagnóstico-interpretativa como en la investigación-intervención-innovación.
- En el subcontenido del diario sobre revisión, identificación y recuperación conceptual y metodológica, importa disponer de un anexo

con fichas de trabajo, resúmenes y referencias bibliográficas, hemerográficas y otros documentos consultados.

Igualmente, es conveniente problematizar y explicitar conjeturas tentativas e ideas emergentes, así como sustentos conceptuales y metodológicos que contribuyan a orientar la delimitación del objeto-demanda en construcción analítica, así como para el despliegue de dispositivos, su seguimiento y la recuperación de experiencias de la investigación-intervención socioeducativa. Es recomendable, en términos de forma, otorgar el mismo formato a los registros ampliados de observación, entrevistas y documentos varios (dos columnas), y su escritura es solo por un lado de la hoja; además, las notas-apunte elaboradas en el campo se hacen de modo sintético o en clave.

A pesar de que el apartado de referentes cualitativos del diario llega a ser el mejor elaborado y con mayores avances, sobre todo en registros de observación, entrevistas, documentos y otros, hay contenidos que necesitan afinarse a nivel de forma; por ejemplo, numerar con paginación continua las descripciones-transcripciones y utilizar el punto y aparte con frecuencia. Es recomendable integrar este contenido con varias secciones, entre ellas registro de observaciones, registro de documentos, registro de entrevista, registro de relatos formales e informales, etcétera. Asimismo, es necesario elaborar una portada formal para este apartado del diario total del investigador-interventor, así como portadillas correspondientes para cada sección.

A nivel de fondo de los distintos registros, importa garantizar descripciones pormenorizadas, exhaustivas, detalladas y, en estricto sentido, densas en cuestiones de contexto sociohistórico y maneras de percibir, pensar, decir y hacer, respecto al qué, cómo, quiénes, dónde, cuándo, por qué y para qué ocurren y bajo qué situaciones y condiciones se construyen e institucionalizan las prácticas focalizadas. En ello es primordial considerar dimensiones explícitas, implícitas, subjetivas, latentes, simbólicas, imaginarias y fantasmáticas; por ejemplo, sentimientos, emociones, preguntas, conjeturas tentativas e ideas emergentes suscitadas durante las observaciones en la realización de relatos y entrevistas; igual importa identificar rutinas, ritmos, sentido, estilos, códigos

restringidos, significados, relaciones tipo, características generales, cualificaciones singulares, etcétera.

En cuanto al registro de documentos, es frecuente que su integración sea casi inexistente o bien incipiente, pero es indispensable que su elaboración tenga el mismo rigor que los registros de observaciones y entrevistas. Al respecto, dicho rigor se objetiva al elaborar el registro respectivo con relatos descriptivos y no con la simple compilación de documentos, y se van hilando en torno al relato descriptivo o se incorporan en un anexo al irlos refiriendo en el relato. Asimismo, en los registros de documentos se aplican criterios de forma similares a los considerados en los registros de observaciones y entrevistas: dos columnas, notas-apunte descriptivas, paginadas y fechadas de manera cronológica.

También, las notas-apunte describen por qué y cómo se accedió a cada documento consultado, cuáles se identificaron de modo intencional y cuáles por casualidad, qué tipo de información aportan, hasta dónde remiten a datos relacionados con el objeto-demanda en construcción, cómo se pondera cada información, cómo se triangularán con otras fuentes, qué comentarios, preguntas, conjeturas e ideas emergen de cada documento, etcétera. A su vez, es tarea clave que en cada documento se subrayen datos e ideas relevantes, y que allí mismo se hagan comentarios sintéticos, problemáticos y analíticos, lo cual es básico para elaborar progresivamente el registro ampliado de documentos.

Consideraciones sobre el contenido del diario íntimo

Es vital sistematizar el contenido de este apartado del diario con dos secciones: diario íntimo relacionado con el objeto de estudio y diario íntimo estrictamente personal, o por lo menos es adecuado integrar en el contenido ambas dimensiones de la intimidad objetivo-subjetiva, latente y simbólica. En ello importa relatar información no solo referida a actividades cotidianas, sino también a la subjetividad personal, como temores, alegrías, preocupaciones, motivaciones, sensaciones, concepciones, sentimientos, pensamientos, ideas, significados, etcétera. Es conveniente que la elaboración de este apartado del diario sea

resultado de un hábito y tarea cotidiana (lo más que se pueda “de a diario”) y no solo incorporar notas eventuales, semanales o quincenales; además, es importante que las notas-apunte del diario íntimo sean igualmente descriptivas y lo más exhaustivas posibles, así como hacerlas con el formato de las dos columnas (aunque sea a nivel imaginario).

Comentarios finales de recapitulación y prospectiva

Conforme lo indiqué en la introducción, aquí formulé varias consideraciones sobre algunos sustentos epistémicos de los estudios biográfico-narrativos en respuesta a la pregunta ¿por qué los estudios biográfico-narrativos son una contribución epistemológica valiosa? Pretendí ayudar a reconocer su potencial científico-propositivo y su posicionamiento conquistado en las ciencias sociales y humanas durante las últimas cinco décadas al configurarse como una alternativa de articulación de fronteras metodológico-conceptuales basada en las tradiciones epistemológicas interpretativo-comprensiva y dialéctico-crítica. Además, reafirmé que en el trabajo biográfico-narrativo y en sus estrategias reflexivas, descriptivas, analíticas y propositivas de cambio hay instrumentos tácticos, como el diario total del investigador e interventor, que cumplen un papel relevante.

Comencé advirtiendo que los estudios biográfico-narrativos se han posicionado de manera alternativa en las ciencias sociales y humanidades, al superar visiones ortodoxas y reduccionistas que los ubicaban como una metodología cualitativa más, o como simple equivalencia de técnicas, procedimientos e instrumentos metodológicos (Bolívar 2002). Enfatiqué la calidad alternativa de estos estudios porque durante las últimas cinco décadas han conseguido reconfigurarse, fortalecerse y perfilarse como una contribución epistemológica basada en el despliegue de estrategias de articulación de fronteras metodológico-conceptuales en constante construcción.

Es necesario subrayar que los estudios biográfico-narrativos despliegan procesos de investigación e intervención socioeducativa dirigidos al análisis y transformación de prácticas, situaciones y contextos sociohistóricos en cuyos

procesos, a su vez, el investigador e interventor aprovecha para reconocerse dentro del devenir social (Deleuze 2005, 305-316) como sujeto cognoscente y en su papel de mediador en prácticas de cambio social. Aunque cabe precisar que, en su labor analítica, reflexiva y propositiva, forma parte de las realidades en estudio y, por ello, es posible acompañarse de otros sujetos que integran los grupos sociales en los que participa y con quienes podrá conseguir y realizar estudios socioculturales más relevantes; además de comprenderse a sí mismo como el sujeto-participante que está implicado en la realidad analizada, a partir de objetos-constructos que interpretan comprensivamente y en torno a los que también se despliegan dispositivos de intervención.

Respecto a la caja de herramientas epistémico-metodológicas del investigador-interventor, y en relación con la indispensable y rigurosa *vigilancia epistemológica*, seguirá siendo importante destacar la relevancia del diario total del investigador e interventor, pues constituye un espacio innegable de objetivación cotidiana mediante la recapitulación, reflexión y escritura constante (Lourau 1989). Por lo tanto, para la elaboración y sistematización habitual de dicho diario, es altamente recomendable que al escribirlo se focalicen tres asuntos de relevancia: historia de la propia investigación-intervención; contextos, prácticas y sentidos empírico-significativos, y autorreflexión íntima del investigador-interventor.

En suma, las consideraciones antes expuestas son apenas una pequeña aproximación reflexiva, analítica y propositiva que invito a retomar y ampliar en futuros abordajes sobre los estudios biográfico-narrativos.

Referencias bibliográficas

- Bertaux, Daniel. 2005. *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bertely, María. 2000. *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

- Bolívar, Antonio. 2002. “‘¿De nobis ipsis silemus?’ Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* IV (1): 1-26.
- Bourdieu, Pierre. 1997. *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Castoriadis, Cornelius. 2001. *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Certeau, Michel de. 2000. *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana; Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Deleuze, Gilles. 2005. “Clase XVII. Elementos para una cartografía: longitud y latitud de un cuerpo”. En *Derrames: entre el capitalismo y la esquizofrenia*, 303-316. Buenos Aires: Cactus.
- Gadamer, Hans-Georg. 2005. “Sobre el círculo de la comprensión (1959)”. En *Verdad y método II*, 63-70. Salamanca: Sígueme.
- Geertz, Clifford. 1992. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gerson, Boris. 1979. “Observación participante y diario de campo en el trabajo docente”. *Perfiles Educativos*, núm. 5, 3-22.
- González Echeverría, Roberto. 2012. *Mito y archivo: una teoría de la narrativa latinoamericana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lourau, René. 1989. *El diario de investigación: materiales para una teoría de la implicación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- . 1970. *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Medeiros-Lichem, María Teresa. 2012. *La voz femenina en la literatura latinoamericana: una relectura crítica*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Ricoeur, Paul. 1995. *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. México: Siglo XXI.
- . 1999. *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife.
- . 2003. *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- . 2004. *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Robin, Regin. 1996. *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

- Schlemenson, Silvia y Julián Grunin. 2014. *Adolescentes y problemas de aprendizaje: escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, Steven J. y Robert Bogdan. 1990. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Weber, Max. 2002. "Conceptos sociológicos fundamentales". En *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Zamora Arreola, Antonio. 1990. "Aproximaciones para el estudio de la acción social: de los reduccionismos objetivistas y subjetivistas a propuestas globalizadoras". *Sociológica* v (14): 13-33.
- . 2012. *Prácticas de institucionalización de la investigación educativa en el caso de la UPN. Entre mandatos institucionales y sentidos singulares*. México: Facultad de Filosofía y Letras UNAM.

3

La narrativa y la construcción de identidades

José David Alarid Dieguez

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco

Introducción

Narrativa e identidad son, desde hace algunos años, dos de los conceptos más utilizados en las ciencias sociales y en las humanidades contemporáneas. Su popularidad y amplio uso están ligados al llamado giro cultural. Una gran diversidad de enfoques y, por tanto, una fuerte dispersión analítica ocupan el campo de sus relaciones, una ingente disputa entre enfoques que hace difícil establecer pautas comunes de abordaje de las temáticas señaladas y sus relaciones. Baste mencionar como botón de muestra la producción conceptual elaborada en torno a las llamadas políticas de identidad (Frazer 2015; Hall y De Gay 2011).

La importancia de la narrativa en la conformación de las identidades puede aquilatarse cuando situamos la importancia de los relatos en los que se ha basado la constitución de los nacionalismos, tal como lo muestra Anderson en su fundamental obra *Comunidades imaginadas* (2013), donde despliega una importante investigación histórica para ejemplificar narrativas que han llevado a crear nacionalismos que, en algunos casos, culminaron en la creación de naciones.

En las líneas que se presentan a continuación no se pretende zanjar las disputas al respecto, sino presentar una forma plausible de entender sus relaciones, con el propósito de explorar el uso de ambos conceptos en la investigación social.

La identidad y la narrativa: su relación con la cultura

Empezamos planteando algo que no por obvio es menos importante: la identidad está indisolublemente ligada a los contextos culturales en los que se crea.

Asimismo, es menester recalcar que consideramos, con Giménez (2007), lo simbólico como una dimensión constitutiva de las prácticas sociales, lo que significa de la totalidad de la vida social.

Existe una multiplicidad de definiciones de *cultura*; destaca, por ejemplo, el análisis que Eagleton ha realizado al respecto (2003). Nosotros partimos de la perspectiva que propone Giménez, quien retoma parcialmente de Thompson que la cultura es concebida como el conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad, como la organización social del sentido; pautas de significado históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, a partir de las cuales los individuos comparten conocimientos, perspectivas, creencias y valores. La cultura es un elemento fundamental para ubicar la creación de pautas de significado (Giménez 2007).

En lo que sigue empezaremos abordando lo concerniente a la identidad, continuaremos con lo relativo a la narrativa y concluiremos planteando algunas cuestiones que nos parecen relevantes para profundizar en la problemática.

La identidad desde algunos paradigmas psicológicos

En abierta oposición a las perspectivas conductistas —aun en su versión metodológica— que ignoran los procesos mediacionales en la explicación del comportamiento, distintas corrientes en psicología individualista han propuesto visiones acerca de la conformación de los procesos relativos a la identidad.

Para el psicoanálisis, por ejemplo, la identidad abierta esconde una serie de elementos no conscientes y no coherentes que se manifiestan de múltiples maneras en un compromiso entre el yo, el agente, y una serie de impulsos provenientes del ello y que solo pueden emerger a partir de un largo proceso de análisis, sin que eso implique que la capacidad de agencia esté en control de las acciones del sujeto. La teoría psicoanalítica supone que la identidad expresa motivaciones inconscientes, la conciencia supone un compromiso a través de mecanismos de defensa que protegen a la identidad de experiencias traumáticas.

A pesar de estar basada en supuestos fincados en perspectivas cuya validez epistemológica es cuestionable, tal vez el aporte más significativo de esta perspectiva es poner el acento en la parte no consciente ni coherente de los procesos de formación de la identidad y la acción social.

Mención aparte merece la vertiente lacaniana del psicoanálisis, cuya influencia, a través de Althusser, derivó en una gran discusión sobre el concepto de *identidad* (Hall y De Gay 2011) entre teóricos como Foucault, Derrida, Hall, entre otros.

Otra perspectiva relevante de mencionar es la fenomenológica. Para esta perspectiva la conciencia es uno de los elementos centrales para poder formar la identidad de lo que sentimos que somos. Nuestra experiencia subjetiva de identidad, de nuestro yo, está dada por la conciencia. La conciencia de sí mismo, en conjunto con el sentimiento de agencia, se consideran características intrínsecas de las personas y permiten creer que podemos crear nuestro *self* y tener un papel fundamental de la creación de nuestra identidad, una idea que proviene de la perspectiva liberal (Pujal 2004). Desde esa concepción social, se soslaya que nuestras posibilidades de elección para la conformación de identidades están mucho más limitadas que lo que nos gustaría admitir tanto objetiva como subjetivamente.

Otro elemento fundamental desde esa perspectiva es que para entender la conciencia resulta necesario señalar la importancia del lenguaje y cómo influye en la manera en la que damos sentido a nuestra vivencia. Es claro que las palabras que utilizamos tienen carga connotativa e implican valores que circulan en los contextos en los que nos desenvolvemos. Las palabras, entendidas como categorías sociales, están siempre preñadas de ideología, tal como lo plantea Voloshinov (1992), de ahí que no exista lenguaje puramente referencial y que la forma en la que entendemos los discursos se vuelve un lugar fundamental para pensar el mundo y a nosotros mismos, ya sea como individuos o como grupo social. De tal suerte, la manera en la que articulamos las narrativas de nosotros y de los otros se vuelve un elemento central en la construcción de nuestra identidad. Volveremos sobre el punto.

Otra perspectiva a considerar es la que piensa a la identidad entendida como una *sustancia*, como algo fijo, por ejemplo, rasgos psicológicos que

estarían dados por nuestras características invariantes y formarían un sistema coherente. Desde esa óptica, se hace caso omiso de la necesidad de partir de un pensamiento relacional que nos permita ver la identidad desde una perspectiva configuracional. En esta visión de corte psicométrico los rasgos se pueden medir y clasificar a través de baterías de pruebas estandarizadas.

Para la perspectiva psicosocial desarrollada por Tajfel, la identidad puede ser entendida desde tres procesos psicosociales: la comparación, la categorización social y la identificación. A partir de estos procesos, representamos a los demás mediante categorías sociales y nos representamos a nosotros de la misma manera. Nuestra identidad entonces depende de la manera en la que nos representamos a nosotros mismos en relación con los otros, comparándonos para establecer algún lugar en el espacio social. En este proceso se suelen acentuar de manera sesgada las semejanzas con aquellos pertenecientes a nuestro grupo, y las diferencias con quienes forman los *otros* grupos.

A partir de los procesos de categorización se construyen sistemas de clasificación más o menos conscientes, donde nosotros quedamos incluidos en relación con el resto de los otros significativos. Para Tajfel, la identidad social es “aquella parte del auto concepto que proviene del conocimiento de la pertenencia a determinados grupos sociales, junto con los significados valorativos y emocionales asociados a estas pertenencias” (en Pujal 2004, 118). Esto supone que la identidad propia se percibe en relación con los demás, estableciendo valoraciones diferenciales entre nuestro grupo y otros, lo que suele facilitar el establecimiento de estereotipos y, con ello, la justificación de ciertos grupos sociales, pero también a través de procesos de violencia simbólica —tal como la define Bourdieu (1991)—, de la depreciación del propio grupo y, por tanto, de las personas que a él pertenecen.

Desde la perspectiva dramática de Goffman (en Pujal 2004), la identidad social está ligada a la manera en la que los sujetos se insertan en la estructura social a través de papeles. La actuación de los sujetos en sus papeles está dirigida a gestionar impresiones. De tal manera, en muchas ocasiones el papel desempeñado, con sus expectativas comportamentales asociadas, resulta preponderante en la formación de identidades, que en diversos casos serán situacionales. Otro caso es el de los grupos estigmatizados, a quienes socialmente se

les imputa una identidad deteriorada, y en algunos casos se les orilla a aceptar la heterodefinición que la *sociedad* les impone.

Otra perspectiva sobre la identidad es la que se desarrolla desde el interaccionismo simbólico, escuela de pensamiento basada en el trabajo seminal de Mead y desarrollada por Blumer, entre otros (Pujal 2004). Para esta corriente, la identidad surge en el transcurso de la interacción social; por tanto, no preexiste a tal interacción: se construye con las visiones que de uno hacen los otros y con las formas en que uno se ve a sí mismo. Por lo cual, la identidad social es en buena medida producto de las perspectivas que otros tienen de uno. Las maneras en las que significa el contexto y las interacciones que ahí ocurren van a condicionar la identidad. De esa manera, el *self* es entendido como una entidad relacional, según Pujal (2004). Esta autora resume la perspectiva derivada del interaccionismo simbólico de la siguiente manera:

- La identidad necesita ser considerada como una entidad situada, dependiente del contexto y múltiple, en tanto que emerge en los procesos de interacción y significación en los contextos en los que acaece dicha interacción. Por tanto, la identidad está siempre *situada* y cambia según las situaciones, en las que toma forma en interacciones concretas y particulares: es emergente.
- La identidad es *recíproca* en la medida en que es una respuesta parcial a las formas de responder a las imágenes que sobre nosotros mismos nos manifiestan los otros en los procesos interactivos. Es por medio de la serie interacciones específicas como nos vamos definiendo de manera recíproca los unos con los otros.
- A través de un proceso de ajustes sucesivos, por los cuales se negocia intersubjetividad o significación compartida, los otros significativos funcionan como una suerte de espejo, pero no nos ajustamos de manera mecánica con la imagen que los otros dan de nosotros, sino que nuestra identidad se ajusta a partir de los referentes desde los cuales nos pensamos, lo que a su vez repercute en la interacción con los otros, es decir, la identidad es *negociada*.

- Inserta en un proceso recursivo, la identidad es al mismo tiempo la *causa* y el *producto* de la interacción social (Pujal 2004,196).

La identidad desde algunas perspectivas sociológicas

La sociología es otra disciplina que ha abordado ampliamente la cuestión de la identidad. La eclosión de movimientos sociales que incluyen diversos espacios, tanto intra como internacionales, ha generado una serie de conflictos que enarbolan banderas identitarias, entre otras. Así, tras algunas reivindicaciones de identidad se llegan a escudar movimientos abiertamente discriminatorios; tal es caso del resurgimiento de los movimientos racistas que pululan por gran parte del planeta y que pretenden tomar como chivos expiatorios a ciertos grupos sociales por los males engendrados por las sociedades regidas por el neoliberalismo, por ejemplo, el caso de los migrantes. Podemos afirmar que dichas ideas derivan de procesos de estigmatización de ciertas identidades; por ejemplo, la etnia gitana se ha visto sometida a una cada vez mayor persecución en el seno de la Unión Europea. En México, ese tipo de procesos se ha manifestado en un sector de la población, minoritario pero estridente, en contra de los migrantes centroamericanos. Detrás de estos conflictos se agita la reivindicación de reconocimiento por parte de grupos “minoritarios”. Se pone de manifiesto en movimientos que, desde la política de la identidad, reclaman reconocimiento para mujeres, grupos étnicos, identidades sexuales, etcétera. Fraser (2015), entre muchas otras, ha estudiado el fenómeno con particular agudeza.

Empecemos planteando que la teoría de la identidad desde la sociología forma parte del marco de las teorías de la acción de filiación weberiana, aunque otras corrientes han desplegado sus perspectivas al respecto. Partiendo del punto de vista de los individuos, la identidad es concebida como “un proceso subjetivo (y frecuentemente autorreflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo” (Giménez 2007, 61); sin embargo, dicha identificación debe ser reconocida por el entorno social para poder tener alguna

validez. Por tal razón debemos considerar a la identidad como una entidad que se forma, se mantiene y se transforma en y por los procesos de interacción y comunicación social.

La identidad individual contiene atributos de pertenencia social y al mismo tiempo de particularización. Así, un individuo es caracterizado por un conjunto de pertenencias sociales. Entre las más importantes se encuentran la clase social, la etnicidad, el grupo etario o la identificación de género, todas territorializadas.

Algunas pertenencias sociales pueden estar activas y otras en estado latente, algunas pueden estar *politizadas*, es decir, se les exagera como si fueran la única pertenencia, como sucede en los movimientos sociales. Asimismo, la pertenencia supone compartir modelos culturales, con lo que se reitera que la identidad está fuertemente ligada a la cultura como conjunto de creencias y prácticas que se oponen a otro tipo de creencias y prácticas. Giménez nos advierte de concebir esos mundos como “plenamente coherentes, integrados y resistentes al cambio, según el modelo de la etnografía clásica” (2007, 64). Es decir, frecuentemente están poco integrados, son contradictorios y se ven modificados por los procesos de globalización y metropolización.

En lo que respecta a los atributos particularizantes, se pueden listar los caracterológicos, los definidos por el estilo de vida, los que se obtienen de la red de relaciones íntimas de los sujetos, los que derivan de la posesión de objetos “entrañables” y los que resultan de la biografía incanjeable. Podemos enfatizar con el autor que “la identidad se puede condensar en una narrativa del sí mismo” (Giménez 2007, 61).

Giménez insiste en subrayar la tesis de que la identidad autoatribuida debe ser reconocida por los demás sujetos con los que se interactúa para poder existir social y públicamente. Entonces, añadiríamos nosotros, la identidad resulta de un compromiso entre la autopercepción y la heteropercepción. Esto lleva a la cuestión de la heterodefinición de la identidad por otros; en particular por quienes están en posición de otorgar reconocimientos legítimos porque están en una situación de poder (Bourdieu 1991). Se establece así una tensión entre la heterodefinición y la autoasignación-definición de identidad, entendiendo que este es un proceso recursivo.

Las identidades colectivas

Si partimos de la distinción entre identidad individual e identidades colectivas, es necesario afirmar que hablar de estas últimas es sociológicamente pertinente. Al respecto, Giménez dice que se necesita evitar la “personalización abusiva”, es decir, atribuirles características que corresponden a los individuos, en tanto las entidades colectivas no son discretas ni nítidamente delimitadas. Las identidades colectivas se desarrollan a través de procesos sociales complejos y pueden tener una duración más o menos larga. En lo que se parecen es en su cualidad de servir de diferenciadoras de sus límites, al distinguirse de su entorno y tener una duración temporal.

Melucci menciona que son un “sistema de relaciones y representaciones” (en Giménez 2007). Para el italiano, la identidad colectiva es una categoría analítica en el marco de una teoría de la acción colectiva. La que define como una serie de prácticas sociales que implican colectivos, los cuales ostentan características comunes y actúan en el mismo espacio y tiempo, se ubican en un campo de relaciones sociales y pueden conferir un sentido a su accionar. En esta caracterización caben movimientos sociales, conflictos étnicos, huelgas, movilizaciones de masa, entre otros.

Si bien aparece como unidad empírica, “la acción colectiva es producto de procesos sociales múltiples y heterogéneos” (Giménez 2007, 68). Esto supone que las acciones colectivas son realizadas por actores colectivos que pueden atribuir sentido a su acción en tanto comparten una identidad social. Esto lleva a la cuestión de indagar cómo se constituyen esos actores colectivos en situaciones históricas concretas.

Afirma Melucci que la atribución de una identidad colectiva (IC) conlleva la identificación de una serie de elementos: la permanencia del sujeto de acción en el tiempo es una unidad con límites, que se diferencia de los demás pero precisa del reconocimiento de estos. Habría que ubicar lo que caracteriza su unidad distintiva, la que para Melucci se asentaría en la definición interactiva compartida relativa a “las *orientaciones* de su acción y al *campo* de oportunidades y constreñimientos dentro del cual tiene lugar la acción. Esto lleva a

la fundamental afirmación de que “las identidades colectivas deben ser vistas como sistemas de acción y no como sujetos” (Giménez 2007, 68-69).

Entonces, las IC suponen definiciones cognitivas relativas a las orientaciones, fines, medios y campo de la acción. Asimismo, se autodefinen a través de un lenguaje compartido e incluyen prácticas, rituales, objetos, que sirven como elementos de adhesión y cohesión colectiva. Debería ser innecesario que estas adhesiones tengan un fuerte componente emocional que permite la cohesión de la *comunidad*. Por esta razón, la acción colectiva no puede subsumirse enteramente en un cálculo de costo-beneficio, en la medida en que están presentes las emociones, tradiciones, etcétera. La continuidad de la IC necesita actualizarse constantemente, so pena de diluirse.

La IC “puede concebirse como *la capacidad de un actor colectivo para reconocer los efectos de sus acciones y para atribuir esos efectos a sí mismo*” (Giménez 2007, 68). De esa manera, la IC supone capacidad autorreflexiva en cuanto no es una reacción, sino que produce orientaciones simbólicas y significados sociales; asimismo, ya que los actores tienen noción de causalidad y pertenencia, pueden establecer relación entre pasado y futuro, y vinculan sus acciones a efectos.

Desde esa perspectiva, se enfatiza que las identidades son aprendidas. En resumen, con base en el interaccionismo simbólico, se afirmarí que las identidades personales sociales se construyen a través de la interacción social. En el caso de las identidades sociales el proceso es mucho más complejo, y ya hemos presentado algunos elementos pertinentes para avanzar en la comprensión del proceso de construcción de la IC.

La siguiente cuestión que surge es la relacionada con el cambio de identidades. En tanto está enmarcada en un sistema de relaciones, la identidad individual comporta zonas de estabilidad diversas, de tal manera que las identidades primarias o adscriptivas son relativamente más estables; otras serán más fluidas (Giménez 2007).

Otra discusión relevante respecto a la identidad es la relativa a la supuesta “libre elegibilidad” de las identidades. En tanto su carácter es “estructurado y multirrelacional”, la idea del cambio a “voluntad” debe ser rechazada por los siguientes argumentos (Giménez 2007, 89):

- 1) por la relativa estabilidad y la naturaleza descriptiva de las “identidades primarias” (v. g., el género, el parentesco y la etnicidad);
- 2) por el requisito del “reconocimiento exterior” lo cual significa que nuestra identidad depende en buena parte de los otros, y no sólo de nosotros mismos;
- 3) por el papel del poder de la definición de las identidades [...] la capacidad de atribuirse y de adjudicar identidades es también una cuestión de poder.

Así, las identidades, a contracorriente de los planteamientos de las posiciones autodenominadas posmodernas, “siguen firmemente fincadas en la experiencia social y en la pertenencia a diferentes grupos, y no constituye algo que se pueda cambiar a voluntad” (Giménez 2007, 89).

Afirma Melucci, los fenómenos colectivos son resultado de una multiplicidad de procesos que favorecen o impiden la formación y mantenimiento de “Las estructuras cognitivas y los sistemas de relaciones necesarios para la acción” (1999, 56). Entender el fenómeno colectivo supone ubicar los procesos sociales de orientaciones de acción, los elementos de estructura y motivación que en combinaciones diversas pueden facilitar o no la formación y mantenimiento de un actor colectivo. Para él, es pertinente explicar los “fenómenos colectivos como procesos en los cuales los actores producen significados, comunican, negocian y toman decisiones [...] son capaces de ir más allá de la lógica lineal del estímulo–respuesta”. Por esas razones, la acción colectiva no puede tampoco ser explicada a través de “puras determinantes estructurales” (Melucci 1999, 57).

En lo tocante a los conflictos por la disputa de recursos escasos, se podrá encontrar subyacente un conflicto de identidad, afirma Melucci, pues se establece una tensión entre los polos de aquella (es decir, la auto y hetero-identificación), y queda establecida una lucha que permite arribar a afirmar la unidad y poder restablecer el equilibrio de su relación y, a partir de ello, la posibilidad de intercambio con los otros con base en el reconocimiento (Giménez 2007, 91).

Podemos resumir que esta visión niega tanto el individualismo metodológico como el estructuralismo como claves para entender la acción colectiva.

Por lo tanto, se hace necesario un nivel de análisis intermedio, a partir de relacionar los procesos a través de los cuales los individuos evalúan y reconocen lo que tienen en común y toman la decisión de actuar colectivamente (Melucci 1999, 60). El concepto de red le permite plantear una clave para comprender el nivel intermedio en lo que toca al proceso por el cual se crea y mantiene el compromiso individual, pues en el marco de estas redes y como resultado de la interacción, los individuos se influyen y negocian significados, a partir de lo cual pueden construir las “estructuras de referencia cognoscitivas y motivacionales” necesarias para la acción conjunta (Melucci 1999, 63).

Melucci plantea que la categoría de *expectativas* permite entender los procesos de construcción de identidades colectivas; afirma que:

Las expectativas se construyen y comparan con una realidad [...] sólo sobre la base de una definición negociada de la constitución interna del actor y del ámbito de su acción. Que un actor elabore expectativas y evalúe las posibilidades y los límites de su acción implica una capacidad para definirse a sí mismo y a su ambiente. A este proceso de “construcción” de un sistema de acción lo llamo *identidad colectiva* (Melucci 1999, 66).

Esta construcción de IC se concibe como un proceso en el que se construye y negocia a partir de la activación repetida de la red a través de la cual los individuos se relacionan. Ese proceso refleja dos aspectos: “la complejidad interna del actor (la pluralidad de orientaciones que le caracterizan) y las relaciones del actor con el ambiente (otros actores, las oportunidades y las restricciones)”. Entendida como proceso, la IC supone tres dimensiones estrechamente imbricadas: la “formación de las estructuras cognoscitivas relativas a los fines, medios y ámbito de la acción [...] activación de las relaciones entre los actores quienes interactúan, se comunican, negocian y adoptan decisiones, y [...] realización de inversiones emocionales que permitan a los individuos reconocerse” (Melucci 1999, 66).

Desde esa perspectiva, es claro que la acción colectiva nunca se basa exclusivamente en el cálculo de costos y beneficios. De igual manera, ninguna IC es “enteramente negociable”.

Una vez presentadas las coordenadas conceptuales pertinentes para la comprensión de los procesos de formación de las identidades individuales y colectivas, pasemos a presentar la problemática concerniente a la narrativa y su imbricación en los procesos de formación y transformación identitaria.

La narrativa como modalidad de pensamiento

Es menester comenzar por plantear lo obvio: la narrativa como objeto de interés desborda por mucho el propósito del presente escrito. Existe una inmensa cantidad de perspectivas acerca de la narrativa. Destacan las que hacen los estudios que abordan desde varios campos académicos la literatura; por ejemplo, Eagleton (1998, 2003, 2005) aborda en varios trabajos las maneras en que distintos autores bordan sus tramas a partir de diversas formas o estilos narrativos.

Otro campo en el que se aborda la narrativa lo constituye la historia o, lo que es más preciso, algunas corrientes dentro de esa disciplina, como la historia oral, la microhistoria, etcétera. Entre las prácticas terapéuticas, la orientación narrativa se ha posicionado como una opción importante. Desde una perspectiva de la crítica literaria, la obra de Bal (1990) presenta una contribución fundamental para el análisis de la narrativa. En el ámbito del análisis del discurso, la narrativa alude a una forma de organización del discurso, la que difiere de otras formas como la descripción, la argumentación, la explicación y el diálogo, si bien casi todos los discursos se organizan a partir de la combinación de formas organizativas. En particular, la forma narrativa se caracteriza por una serie de constituyentes básicos:

1. Temporalidad: se presenta una sucesión de acontecimientos en un tiempo que discurre, que cambia.
2. Unidad temática: la que se garantiza por al menos un sujeto-actor animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente.

3. Transformación: los estados cambian, por ejemplo, de tristeza a alegría, de tranquilidad a desasosiego, de desgracia a felicidad, de pobreza a riqueza, etcétera.
4. Unidad de acción: existe un proceso integrador, esto es, desde una situación inicial a través del proceso de transformación se llega a una situación final.
5. Causalidad: hay una ruptura que se crea a través de las relaciones causales entre los acontecimientos (Calsamiglia y Tusón 2004, 271).

De tal manera, referirse a narrativas implica enfrentarse a un vasto universo discursivo que remite a diversos órdenes. En las líneas que siguen nos ocupamos de la narrativa desde el enfoque sociocultural; en particular, retomamos la perspectiva desarrollada por Bruner en distintas obras (1988, 1991, 2006, 2013, 2017) y la desarrollada por Wertsch.

Empezaremos por la perspectiva desarrollada por Bruner. Este autor propone que hay dos modalidades de funcionamiento cognitivo o de pensamiento: la paradigmática y la narrativa. Cada una de ellas pavimenta maneras diferentes de “ordenar la experiencia, de construir la realidad” (Bruner 1988, 23), formas al mismo tiempo complementarias e irreductibles entre sí, con principios funcionales propios y criterios de corrección diferentes. De manera fundamental, se diferencian por sus procedimientos de validación. Afirma el autor: “Un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes. Los dos pueden usarse como medio para convencer a otro [...] los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida” (Bruner 1988, 23). En el caso de la modalidad paradigmática, el proceso de la verificación se lleva a cabo a través de procedimientos que permiten establecer tanto pruebas formales como empíricas. En el caso de la modalidad narrativa, no se pretende lograr la verdad, sino la verosimilitud. La causalidad implicada en cada una de las modalidades es sustancialmente diferente.

De esta manera, algunas hipótesis científicas se originan en metáforas o historias, pero solo alcanzan su estatus científico a través de un proceso de verificación y, por tanto, su validez no depende de su origen, sino de su *falsabilidad*, para usar la terminología popperiana.

La modalidad paradigmática o lógico-científica de las ciencias, desde la perspectiva de lo hipotético-deductivo (De la Garza 2018), puede caracterizarse, siguiendo a Bruner, por basarse en un ideal de descripción y explicación formal, preferentemente matematizable; el uso que hace de categorías se valida a través las operaciones por las cuales se establecen tales distinciones, con lo que se tiende a la construcción de un sistema; en general se ocupa de causas generales y su determinación; emplea procedimientos y métodos para presentar referencias verificables y para verificar la verdad empírica; utiliza un lenguaje que se apega a requisitos de *coherencia* y *no contradicción*, y su esfera de conocimiento alude a entidades observables referidas en sus enunciados básicos, lo que implica que está guiada por hipótesis de principios. Además, se auxilia de potentes herramientas como la lógica, la matemática, la ciencia y aparatos de precisión. La modalidad paradigmática puede plasmarse en “una teoría sólida, un análisis preciso, una prueba lógica, argumentaciones firmes y descubrimientos empíricos guiados por una hipótesis razonada [...] es la capacidad de ver conexiones formales posibles antes de poder probarlas de cualquier modo formal” (Bruner 1988, 25).

En contraste, el uso imaginativo de la modalidad narrativa permite producir excelentes relatos, obras dramáticas y crónicas históricas plausibles pero no necesariamente verdaderas. Esta modalidad se refiere a las acciones humanas desde la comprensión de sus intenciones y las consecuencias de esas acciones. A diferencia de la modalidad paradigmática, que se ocupa de las causas generales y abstractas, la modalidad narrativa se encarga de referirse a la condición humana y sus vicisitudes en las situaciones particulares.

En una narración se entrelazan “los argumentos de la acción: agente, intención o meta, situación, instrumento”, con el panorama de la conciencia: “lo que saben, piensan o sienten, o dejan de sentir los que intervienen en la acción” (Bruner 1988, 25). La realidad subjetiva es fundamental para la narración, el sentido, así como para los significados de la acción y de los motivos.

Es importante puntualizar que el uso de la narración no implica que no se puedan utilizar en ella elementos de la modalidad paradigmática, de hecho, se suelen utilizar para explicar las rupturas en la narración. Así, verosimilitud

y verificabilidad en este caso no solo no se contraponen, sino que se complementan (Bruner 1991).

Por su parte, desde una perspectiva sociocultural, Wertsch entiende la narración como una herramienta cultural que utilizan los agentes sociales en ciertas “acciones mediadas”, por ejemplo, representar el pasado. Wertsch afirma que la narración es “algo que se organiza alrededor de la temporalidad; tiene un tema central; posee una trama con comienzo, medio y final bien marcados; tiene una voz narradora identificable; establece conexiones entre los hechos y logra alcanzar un cierre, una conclusión, una resolución (Wertsch 1999, 131)”. Para él, la trama narrativa es una estructura relacional a través de la cual los sucesos que constituyen un relato se vuelven significativos al ser situados como parte de un todo integrado. Enfatiza que la importancia de la narratividad para la conciencia humana es algo evidente para diversas disciplinas, como la historia, la filosofía y la psicología, en una línea de análisis muy cercana a la desarrollada por Bruner.

La narrativa y la formación de identidades

Desde la perspectiva de la mayoría de los enfoques sociales, la identidad se concibe como una característica de las personas, pero como mencionamos antes, también puede atribuirse a colectivos. A continuación, presentamos algunas ideas de Bruner respecto a la formación de identidades, que si bien se ubican en la perspectiva de la identidad individual, contienen elementos que nos permiten plantear su valor heurístico para hablar de las identidades colectivas. Se apunta a la manera en que la narrativa y la construcción y transformación de identidades se relacionan.

Bruner aborda la problemática desde la óptica de la psicología popular y cómo se construye en ella al yo, al que se concibe como de naturaleza narrativa, no lógica o categórica, pues “trata de agentes humanos que hacen cosas basándose en sus creencias y deseos, que se esfuerzan por alcanzar metas y encuentran obstáculos que superan o que les doblan, todo lo cual ocurre en un período prolongado de tiempo” (Bruner 1991, 60). Con ello enfatiza en

las propiedades de las narraciones: son inherentemente secuenciales, involucran una serie de acciones y experiencias de un grupo de personajes que se encuentran en situaciones que cambian, los cuales suponen problemáticas que requieren que los personajes piensen y actúen para resolver la situación anómala. Como hemos visto antes, una característica de las narraciones es que no necesariamente remiten a hechos “reales”; lo que las configura así es la secuencia de sus oraciones, no la verdad de estas. Es decir, el historiador y el novelista comparten la forma narrativa. Es posible que en muchos casos, la tradición proporcione la *lógica de la estructura de las narraciones*.

Otra característica fundamental de la narración es su especialización en la elaboración de vínculos entre lo excepcional y lo canónico, entre lo ordinario y lo extraordinario, en tanto la cultura pauta la elaboración de los sentidos a partir de cánones establecidos. Por esta razón, la narración es tan imprescindible para las formas de concreción de las formas culturales. Permite lidiar simultáneamente con la “normalidad” y con la excepcionalidad. “De tal manera que las narraciones permiten ‘encontrar’ un estado intencional que permite encontrar sentido a las desviaciones respecto del canon prevaleciente” (Bruner 1991, 66).

En resumen, a las características de la narración —secuencialidad, “indiferencia fáctica” y las peculiaridades de sus formas de enfrentarse a lo canónico— debe agregársele el carácter dramático. El trabajo de Burke es el punto de partida de Bruner y de otros, como Wertsch, para la comprensión de las narrativas. Para Burke, las historias bien construidas cuentan con cinco elementos: “un Actor, una Acción, una Meta, un Escenario y un Instrumento a los que hay que sumar un Problema” (Bruner 1991, 66). El dramatismo se ocupa de las desviaciones respecto a lo canónico, cuyas consecuencias morales afectan el compromiso moral, la legitimidad o los valores. Eso supone que las historias se ocupan de lo moralmente valorado, apropiado o incierto; esto es, de la legitimidad en el marco cultural. Por tanto, contar una historia implica necesariamente tomar una postura moral.

Para Bruner, otra característica de las narraciones la constituye su carácter *dual*; esto es, los acontecimientos y acciones en el mundo “real” tienen un paralelo en la conciencia de los protagonistas. Asimismo, la narración se trata de la trama y la urdimbre de la acción y la intencionalidad humanas que

subyacen a ella. Como hemos visto, juega como instrumento de mediación entre los cánones que establecen la cultura y el mundo más idiosincrático, en el que las creencias, los deseos y las esperanzas de los individuos juegan como elementos disruptores; nos permite que lo excepcional sea comprensible y podamos hacer sentido; nos permite hacer frente a las amenazas; reitera las normas de la cultura que reglan la convivencia en la sociedad, y de manera fundamental, sienta la “base para la retórica sin confrontación. Puede incluso enseñar, conservar recuerdos o alterar el pasado” (Bruner 1991, 68).

Un elemento destacable de las narraciones es que posibilitan pensar no solo en lo que es o lo que fue, sino en lo posible, en los mundos posibles. Para Bruner, esto supone que la *humanidad* siempre puede ir más allá de las versiones recibidas de la realidad. Es importante recalcar que las narraciones deben ser concretas, ascender a lo particular. Narrar supone que se tenga en claro que en la comprensión de los fenómenos culturales, en tanto que no afrontamos —ni individual ni colectivamente— el mundo acontecimiento por acontecimiento, o a un texto frase por frase, tanto los acontecimientos como las frases “se enmarcan en estructuras mayores, ya sean los esquemas de la teoría de la memoria de Barlett, los planes de Schank y Abelson o los marcos propuestos por Van Dijk” (Bruner 1991, 78-79).

Los niños aprenden a dar sentido al mundo desde muy pequeños, especialmente sentido narrativo. La narración es para Bruner una de las formas de discurso más frecuentes que se desarrollan desde la infancia. Los niños comprenden con mayor facilidad las proposiciones lógicas si se les presentan como parte de una *historia*. Los niños escuchan frecuentemente relatos de sus acciones contados por sus padres, donde sus acciones están organizadas en la péntada de Burke. Al niño se le integra en los procesos de comprensión del “drama familiar” en la práctica. Narrar se convierte en una herramienta cultural que le permite no solo describir, sino usar la retórica y, a través de ello, desarrollar sus capacidades de interpretación (Bruner 1991, 98).

Bruner muestra que a una edad tan pequeña como a los tres años, una pequeña podía usar la secuenciación, la canonicidad y la perspectiva en sus narraciones. La niña referida, hija de padres universitarios, aprendió rápidamente a hablar y pensar convincentemente en términos retóricos.

La narrativa es usada para negociar versiones de la realidad y, a través de esto, mantener la estabilidad social. Las narraciones se utilizan para explicar los conflictos y hacer entendible lo sucedido y poder conciliar, sin que necesariamente eso implique la aceptación o validación de la ruptura de lo canónico. Lo que es destacable es que el narrador suele salir bien valorado de la narración. No siempre las narraciones permiten imaginar escenarios alternativos; en condiciones extremas, la desesperanza es tal que dificulta imaginar narraciones alternativas a la del “peor de los escenarios” (Bruner 1991, 106).

Respecto del yo, Bruner plantea la cuestión relativa a si debe considerarse como un núcleo permanente y subjetivo o si es mejor considerarlo como “distribuido”. Cuestión que atañe directamente a la discusión de las identidades. Para él, los humanos nos orientamos en la cultura a partir de la reflexividad y la capacidad de imaginar alternativas: *mundos posibles*. Esto supone pensarnos simultáneamente como seres históricos y agentes autónomos. El yo, al mismo tiempo que una instancia de la permanencia, permite responder flexiblemente a las demandas de nuestro entorno cultural.

La cultura nos dota de herramientas y normas para encontrar un sitio entre la estabilidad y el cambio: “exhorta, prohíbe, tiente, deniega o recompensa los compromisos emprendidos por el Yo. Y el Yo, utilizando su capacidad de reflexión y de imaginar alternativas, rehúye o abraza o reevalúa y reformula lo que la cultura le ofrece” (Bruner 1991, 118-119). El yo cuenta historias en las que incluye un bosquejo del yo como parte de la historia; es decir, añadiríamos nosotros, la narración como lugar de construir y reconstruir la identidad.

Aplicado a cuestiones terapéuticas, en las narrativas que se producen en esas situaciones importa menos la verdad histórica que la verdad narrativa, aun en el caso de que esta sea una “ficción encubridora”, puesto que puede llegar a conducir al “verdadero” problema del paciente (Bruner 1991, 120).

A partir del giro narrativo, se puso en cuestión la concepción dominante de *individualidad* en Occidente, la cual considera al individuo como una totalidad autocontenida. Entonces, el punto de vista narrativo permite cuestionarse por qué una historia/narrativa/identidad y no otra. Ello abre la posibilidad de recelar sobre las concepciones oficiales e inculcadas de la identidad como

vehículos para el establecimiento de control político hegemónico de un grupo social o clase sobre otros.

Bruner cita extensamente a Polkinghorne:

Logramos nuestra identidad personal y el concepto de nosotros mismos mediante el uso de la configuración narrativa, y damos unidad a nuestra existencia entendiéndola como la expresión de una historia singular que se despliega y desarrolla. Estamos en medio de nuestras historias y no estamos seguros de cómo van a terminar; tenemos que revisar constantemente el argumento a medida que se añaden nuevos acontecimientos a nuestras vías. El Yo, por consiguiente, no es una cosa estática o una sustancia, sino una configuración de acontecimientos personales en una unidad histórica, que incluye no sólo lo que uno ha sido, sino también previsiones de lo que uno va a ser (en Bruner 1991, 123-124).

Entonces, la identidad del yo se define en función de significados que toma de la cultura a la que se pertenece y de las prácticas en las que ese significado de la identidad del yo se alcanza y se pone en funcionamiento. Los yoes toman significados de las circunstancias históricas que dan forma a la cultura de la que son expresión.

Enmarcado en una perspectiva más amplia, la de la psicología cultural, Bruner propone que entendamos que las mentes y las vidas humanas son simultáneamente tanto reflejo de la cultura y la historia como producto de nuestras características biológicas y de los recursos físicos de nuestro entorno. La mente necesariamente se vale de las herramientas de la interpretación, recurso fundamental del investigador de la cultura y la historia. Ningún reduccionismo permite dar cuenta de la complejidad de la vida social; por tanto, no existe una sola *explicación* válida del hombre, ni biológica ni de otro tipo. En última instancia, “ni siquiera las explicaciones causales más poderosas de la condición humana pueden tener sentido y plausibilidad sin ser interpretadas a la luz del mundo simbólico que constituye la cultura humana” (Bruner 1991, 144).

Desde los elementos planteados, podemos avanzar en una perspectiva de comprensión de los procesos de formación y transformación de las identidades.

En tanto que sistemas de acción, las identidades se conforman por las narrativas que se construyen en contextos históricos y culturales específicos, por lo cual están enmarcadas por los referentes que esos contextos delimitan. Esto supone que están “sobredeterminadas” (Hall y Melino 2012).

Aun sin necesidad de adscribirse a la perspectiva de los estudios culturales, nos parece que algunos planteamientos realizados por Hall pueden mostrar una manera fructífera de explorar la relación entre narrativa e identidad, sin que eso cierre el paso a otras perspectivas. Para él, los *cultural studies* (cs) implican focalizar en la relación entre cultura y poder, llevar a cabo cs está guiado por el propósito de identificar las relaciones entre la cultura, es decir, del *hacer sentido* con otras esferas de la vida social: economía, política, cuestiones étnicas, de género, de clase, etcétera. Para Hall, los cs se desarrollan en la perspectiva de “desenmascarar”, de poner en evidencia la relación entre cultura y poder. Rescata la noción de “estructura del sentir” de Raymond Williams (Hall y Melino 2012, 15).

Desde la perspectiva de Hall, no es pertinente trabajar con palabras como *sujeto* o *identidad* como si ya tuviesen significados predeterminados o fijos. Añadiríamos nosotros, se necesita *hacer trabajar los conceptos* (Bourdieu 1991), incluso de manera desgajada de sus teorías matrices, desde una perspectiva configuracionista tal como la desarrolla De la Garza (2018).

Hall puntualiza que para el capitalismo contemporáneo es imposible operar por fuera de la dimensión de la cultura, pues funciona a través de ella; para él, el capitalismo consumista posfordista necesita operar necesariamente a través de la cultura, visión que concuerda con la de Willis (1999). El capitalismo necesita sensibilizar por sus mensajes a las culturas populares a lo largo y ancho del planeta. Requiere inducir la formación de subjetividad para introducir en sus propios circuitos, en sus propias “estructuras del sentir”, a la mayoría de las personas. El capital tiene una “misión cultural” en la que ha estado trabajando, entre otros medios, a través de la creación de narrativas que faciliten su hegemonía. Se trata de procurar el afianzamiento de la economía del capitalismo global (Hall y Melino 2012, 39). Así, como modo de resistencia, Hall afirma que los cs pueden influir en las “subjetividades políticas, la conciencia popular, el trabajo intelectual y académico, la cultura de la política” (en Hall y

Melino 2012, 39). Lo que los políticos neoliberales y sus intelectuales piensan es que si logra incidir en el modo en que las personas se conciben a sí mismas con relación al arreglo social prevaleciente, el cambio institucional se producirá a favor del orden imperante. Ellos trabajan sobre la cultura, y la cultura induce y produce los cambios en los estilos de vida, en las prácticas cotidianas, en los comportamientos. Se trata de crear “subjetividades empresariales” por medio de los discursos, para impulsar la conformación de sujetos que decidirán y se comportarán desde una matriz de significados de corte empresarial que les induzca a verse como empresarios. La cultura dentro de la cual obrarán será una cultura empresarial. “La cultura es, entonces, un aspecto central también de la lucha política actual, pero de por sí la dimensión cultural no basta para comprender el conjunto de la coyuntura política en que vivimos” (Hall y Melino 2012, 39-40).

Desde esa óptica, es importante abordar la agencia, la subjetividad, la resistencia cultural, las articulaciones y las suturas de la identidad en tanto política de la identidad. En la que cada vez más los asuntos sociales se han vuelto cuestiones de mercado, y no solo desde lo económico, lo que induce la preeminencia de un modo de pensar hegemonizado completamente por la lógica de mercado (Hall y Melino 2012, 60).

Hall enfatiza en la manera en que el ejercicio del poder se ejerce a través de prácticas subjetivas que Foucault condensó en el concepto de *gubernamentalidad*. Resalta el autor que toda situación está “sobredeterminada” por lo económico, lo político, lo cultural o lo ideológico de maneras diferentes en momentos distintos. El concepto de *configuración* propuesto por De la Garza (2018) puede servir como punto de referencia al respecto.

Para Hall, es fundamental recordar que en tanto somos sujetos *situados*, hablamos, enunciamos, desde lugares situados social e históricamente y con un lenguaje dado. Eso nos conduce a traducir nuestra identidad (Hall y Melino 2012, 81).

Tomando como ejemplo el proyecto del partido laborista en Reino Unido, Hall señala cómo la vieja retórica socialdemócrata fue usada para producir una forma de *governance* neoliberal más completa incluso que la del *thatcherismo*. Esa tecnología de gobierno innovadora se utilizó para potenciar el

poder estatal a través de la “función educativa” del Estado por medio de un “*micromanagement* intensivo” y la centralización de los objetivos con intervenciones más estratégicas ejercidas a distancia y que actuaron “de manera directa en el plano de las subjetividades culturales, de las conductas específicas, para decirlo con palabras de Foucault” (Hall y Melino 2012, 86). Esa visión concuerda con lo planteado por Jones (2018).

A manera de conclusiones o de cierre

Podemos cerrar este escrito afirmando que la constitución de identidades se realiza siempre en contextos históricos concretos, y que esos procesos son dinámicos y disputados. Como hemos mostrado, las narrativas desempeñan un papel preponderante en esos procesos. La disputa por la hegemonía (Anderson 2018) pasa por la pugna por definir y asignar identidades por parte de los dominantes, a partir de narrativas que permitan afirmar su derecho a dominar a las clases subalternas. Como mostró Willis, este no es un proceso de imposición de significados sin resistencias, sino de producción de significados a través de la producción cultural enmarcada en contextos históricos (1999). Desde esta perspectiva, nos parece que resulta importante avanzar en la comprensión de las relaciones entre narrativas y formación y transformación de identidades, dadas las posibilidades de las narrativas de permitir imaginar escenarios alternativos a las realidades actuales marcadas por ingentes desigualdades, mundos posibles que faciliten construir perspectivas para avanzar hacia un orden social más justo y más humano.

En resumen, hemos presentado elementos analíticos que consideramos pertinentes para la indagación de las relaciones entre narrativa e identidades, aspectos en los que creemos necesario seguir profundizando.

Referencias bibliográficas

- Anderson, Benedict. 2013. *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Anderson, Perry. 2018. *Las antinomias de Antonio Gramsci*. Madrid: Akal
- Bal, Mieke. 1990. *Teoría narrativa: una introducción a la narratología*. Madrid: Tecnos.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Respuestas: por una sociología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bruner, Jérôme. 1988. *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Gedisa.
- . 1991. *La educación: puerta de entrada a la cultura*. Madrid: Visor.
- . 2006. *Actos de significado*. Madrid: Alianza
- . 2013. *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- . 2017. “Cultura y pensamiento: su fecunda inconmensurabilidad”. En *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico*, dirigido por Christiane Moro y Nathalie Muller. Madrid: Machado.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón. (1999) 2004. *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Eagleton, Terry. 1998. *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- . 2003. *After Theory*. Nueva York: Basic Books.
- . 2005. *Ideología*. Barcelona: Paidós
- Fraser, Nancy. 2015. *Fortunas del feminismo*. Quito: IAEN.
- Garza, Enrique de la. 2018. *La metodología configuracionista para la investigación*. México: Gedisa; Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- Giménez, Gilberto. 2007. *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente; Universidad Iberoamericana.
- Hall, Stuart y Miguel Melino. 2012. *La cultura y el poder*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Hall, Stuart y Paul de Gay, coords. 2011. *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jones, Owen. 2018. *El establishment: la casta al desnudo*. Madrid: Booket.
- Melucci, Alberto. 1999. *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.
- Pujal, Margot. 2009. "La identidad". En *Introducción a la psicología social*, coordinado por Tomás Ibáñez. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Voloshinov, Valentín. 1992. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Wertsch, James. 1999. *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Willis, Paul. 1999. *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

4

Educación intercultural: horizonte de historias e ideas

Edgar Gabriel García Rodríguez
Posgrado en Pedagogía
Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

El bosquejo de este trabajo se realizó en el marco del seminario “Biografías, historias y relatos de vida: espacios de encuentro con la interculturalidad”, ocurrido el 25 de febrero de 2017 en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México, en Cuernavaca, Morelos. Asimismo, fue a partir del diálogo implicado en los distintos seminarios de la maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM que se dio cuerpo a nuestra investigación.

Aquí se expone el uso de las *metáforas concepto* que están presentes en la tesis de grado “Hacia la re-construcción de la idea de educación intercultural en México”. Las metáforas concepto que utilizamos giran en torno a la interculturalidad a partir de una reflexión sobre la historia, y se vuelven un eje fundamental para concretar un lugar de enunciación en la construcción de un sentido distinto de narrar y expresar la realidad de una educación intercultural desde la perspectiva de la historia de las ideas.

Para entrar en materia, partimos desde la etimología de la palabra *seminario*, porque nos permitirá justo tener tierra fértil para que crezcan las ideas. *Seminario* deriva del latín *seminis* ‘semilla’, y *arium* ‘lugar’, es decir, lugar de semillas; de ahí también deriva su vínculo con *cultura*, que procede también del latín *cultus* ‘cultivo’, y *colere* ‘cultivar’. Dichos términos pueden ser entendidos desde una oposición dual como acción (activo) y como hecho (pasivo), sustantivo o adjetivo, y aunque en sus primigenias definiciones *cultura* se opondría al concepto de *naturaleza*, etimológicamente deviene de ella.

La interculturalidad pondera el uso de la reciprocidad y la complementariedad como características que critican los dualismos opuestos; de ahí

entonces que se utilice reiteradamente la metáfora agraria de cultura junto a la metáfora textil que la nombra como un complejo tejido, con su trama y urdimbre, que construye una totalidad con sus nudos, conexiones y articulaciones inherentes a la naturaleza, por lo que se puede inscribir el concepto en el que se expresa claramente su característica de unidad, a saber, *culturalidad* (González 2002). En dicho entramado o campo de cultivo corresponde a cada ser humano hacerse partícipe de una parte: tejer, sembrar o hacerse semillero, es decir, campo fecundo de unidad recíproca, complementaria.

En ese fragmento del gran telar, el tramo de tierra en el que vivenciamos nuestras experiencias de vida, nos constituimos como un territorio que al mismo tiempo nos constituye, un lugar de enunciación contextual que permite pensar lo propio sin subsumir ni negar lo ajeno. Ahí donde lo cotidiano y lo inmediato de nuestras realidades son emergencia de atención, lo contextual es ocupación de denuncia para su comprensión y no solo preocupación como anuncio y explicación. Nuestra América es el lugar (de sitio y de situación) desde el cual aventuramos nuestro quehacer pedagógico y educativo.

Pensarnos en entramado permite sentir y vivir de forma distinta los escenarios cotidianos en los que compartimos saberes, discursos y prácticas en común; ahí utilizamos y resignificamos dichas metáforas, sembramos y cultivamos; entretejemos ideas y pensamientos enriquecidos desde la colectividad hacia otro orden de organización y cooperación, incluso trabajando sobre una base ético-política crítica a la del proyecto civilizatorio de la modernidad eurocéntrica, donde el respeto y la solidaridad sean valores fundamentales para nuestra liberación, para la interculturalidad.

Al tomar como raíces fundamentales el *diálogo* y la *horizontalidad*, provocaremos dinámicas de apropiación más abiertas porque son intrínsecamente necesarias para la interculturalidad. Carlos Lenkersdorf (2008) nos comparte el saber de la comunidad maya-tojolabal cuando nos dice que primero hay que aprender a escuchar para emparejarnos, para ponernos todos en sintonía y armonía. Dicha condición es básica para poder participar y así escuchar-hablar nuestras palabras, nuestros “sentipensares” (Fals-Borda 2009, 9-10), nuestros “corazonares” (Guerrero 2011, 29).

Al hilar y sembrar estas primeras aseveraciones, queremos sustentar inquietudes por las identidades, por nuestras identidades, aquellas que se juegan en tensiones y articulaciones de poder e ideología dentro de Nuestra América, siempre como un ejercicio de repensar la historia y la memoria. La reflexión se alimenta con lo que Antonio Cornejo-Polar llama *sujeto heterogéneo*, aquel que vive y se configura en “conflictividad” (2003, 7); que se resignifica a partir de “identidades disímiles, oscilantes, heteróclitas” (2003, 14-15), consigo mismo y con los otros, además, en relación con el mundo como representación de realidad construida a través del discurso y las prácticas.

Haciendo camino se comienza por algún lado

Preguntar por lo que somos es preguntar por la identidad, de esa forma comenzamos a teorizar sobre nuestra herencia cultural. *Teoría* es una palabra que queremos relacionar desde su etimología griega y latina, ya que en ambas lenguas está implicada la acción a la que nos referimos. Del griego *theoreo* ‘saber ver, mirar’; del latín *mirari, pensare*, ‘admirarse, pensar, hacer ideas, pesar’; en conjunción, ‘ver ideas, sopesarlas, saberlas mirar’, por consiguiente, significa que si de fondo nos estamos preguntando sobre nuestra identidad, es para pensarla, es decir, teorizarla.

Según María Esther Aguirre Lora, “el poder de la teoría radica en que permite estructurar ideas y conceptos para aventurar explicaciones de determinados fenómenos, hechos, que percibimos como problemas” (2005, 14). Ahora, la exigencia de aquello que percibimos como problema nos demanda de principio, según Arturo Andrés Roig y Horacio Cerutti Guldberg, un ejercicio crítico-creativo, una mirada “sureña” o “surear” la mirada y pensar la realidad (Cerutti 2000a, 5-39). Aguirre desde la pedagogía y la historia social y cultural, y Roig y Cerutti desde la filosofía y la historia de las ideas, confluyen desde sus sitios y espacios de enunciación porque están pensando un horizonte compartido, el de la historia, por ser común a todas las necesidades sociales, no solo en el enfoque académico, sino en el más cotidiano y regular.

Además, los tres autores coinciden en la obligación de un ejercicio de escritura distinto al que se viene haciendo tradicionalmente, porque parece que se escribe para los “iniciados”, para los “intelectuales”, y la historia tiene que escribirse distinto, necesariamente, porque lo peor que le puede pasar a ese campo y a quien la escriba o rescriba es que se les considere “aburridos”, dice Antonio Santoni (en Aguirre 2005, 25); por tanto, la escritura a la que apelan requiere una condición artesanal y creativa: usar alegorías, metáforas, licencias de las artes orales y escritas, como la lírica y la poética, ya que estas permiten nombrar cosas que el lenguaje académico restringe, y en ese entendido, construir nuevas narrativas, como ejercicio de invención, se torna una necesidad fundamental.

Así, cobra sentido el ejercicio *crítico-creativo* que nos lleva con insistencia a rescribir *nuestra* historia, porque la mirada es otra, porque aunque las intenciones sean individuales, los esfuerzos y motivaciones son colectivos. La historia no es un constructo unívoco de continuidad absoluta, sino procesos profundos de corto y largo alcance, “necesarios y contingentes” (Roig en Cerutti 2000a, 6-9), “arrítmicos y de observatorio” (Aguirre 2005, 34-36).

De ahí que *surear* se vuelva un verbo creativo, inventado, y aunque no exista en ningún diccionario oficial, significa y da sentido a una práctica de Nuestra América que nos obliga a un pensar *sureado*, porque el Sur somos nosotros, y la forma en que hacemos las cosas desde ahí nos aporta un sentido cultural otro, amplio, rico y diverso, que a su vez deviene transgresor, revolucionario, y subvierte aquella carga cultural normalizada y asumida pasivamente desde la construcción del Norte hegemónico.

El Maestro de América, Simón Rodríguez, fue el primero en revelar la necesidad de un pensamiento propio, auténtico, que no fuera una copia. Nos enseñó y sentenció desde su planteamiento filosófico-político-pedagógico en *Sociedades americanas en 1828*: “o Inventamos o Erramos” (1842, 47). Esta, más que una consigna, es una provocación e invitación para surearnos y generar las condiciones y capacidades de ser lo que aún no somos; dicha actitud se vuelve utópica al pensar la realidad, que no se agota en lo pensado y tampoco en lo que puede pensarse. Inventar se vuelve una praxis utópica, “un revulsivo de alto poder” (Ramírez 2004, 25) para imaginar, para transformar la realidad.

Por lo pronto, esta es la base que nos permite pensar la realidad, para, tal como lo anota Roig y parafraseándolo, atender un viejo problema con la siempre renovada y juvenil esperanza. Conjugando lo que Aguirre, Roig y Cerutti nos mencionan, recuperamos otra metáfora para indicar la insistencia de hacer historia desde otro lugar: la *navegación*, como un arte para aprender a pilotar la nave y surcar el mar “predecible e impredecible con monstruos oceánicos” (Roig en Cerutti 2000a, 6-7), con “puertos por tocar, anclajes insistentes, travesías que fatigan” (Aguirre 2005, 13-15), pero al fin, sobre mares navegables —la interculturalidad.

El *argen-mex* Horacio Cerutti dice que siempre pensamos la realidad *situados* (de sitio y de situación), que no empezamos de cero y tampoco lo abarcamos todo (2000a, 63-70), pero además “esa realidad no se consume en lo que es y menos en lo sido. Tiene que ver con lo que está siendo y con lo que todavía no es, pero puede ser. Con lo que se desea o anhela, con lo que se necesita o proyecta, con lo que se promete y se sueña despierto” (2000a, 52); es decir, hay una tensión utópica que nos permite ser. Los sujetos que piensan esa realidad contingente desde su utopía junto a otros múltiples sujetos que participan de diferentes dimensiones contextuales, concuerdan que el llamado “sujeto histórico” (Aguirre 2005, 147-157) proyecta a todos los demás sujetos, y desde su “radical historicidad” (Roig en Cerutti 2000a, 10) se juegan su voluntad y su destino, su ser e identidad.

En consecuencia, retomando los ejes de este nuevo ejercicio narrativo, el ejercicio crítico-creativo, la mirada sureada y pensar la realidad, vamos haciendo un entramado, un sembradío, donde intentamos justificar un sujeto histórico y su radical historicidad para vincularlo con la interculturalidad y el estudio de las identidades en Nuestra América.

Educación intercultural ¿radical?

Es pertinente definir el anclaje de historia de las ideas desde el que nos asimos para comprender la interculturalidad desde otro lugar. Arturo Andrés Roig se vuelve fundamental en su elaboración como teoría y como metodología,

porque hacer historia de las ideas es un recomienzo, pues no iniciamos nuestras búsquedas desde la nada, existen ya puntos de partida desde los que salimos; para ello es importante realizar acciones como *reptar* (pegarse a la tierra), *perseguir* (buscando rastros) o *asechar* (mirar señas). Esta actitud de búsqueda permite a quien la ejerce el encuentro y distinción de nodos históricos que sean pautas de comprensión de lo sucedido.

Arturo Roig retoma de Nimio de Anquín la simbolización de la calandria como el ave de la aurora, porque el pensamiento de Nuestra América es “auroral”, en contraposición con el “pensamiento crepuscular” simbolizado en el búho de Minerva europeo; esto significa que lo pensado en el Sur tiene una exigencia de ser distinto, creativo; es un ejercicio de imaginación para la liberación, para la transformación de la realidad, para hacernos conscientes de lo histórico, para *denunciar*, porque el pensamiento en Nuestra América no es solo para *anunciar*, pensar, analizar o justificar (Lima 2013, 35-37).

Entonces, entendemos la historia de las ideas como una metodología completa que se vuelve praxis a fuerza de comprender el tránsito de una idea en la que se articulan enclaves y comisuras, respecto de un particular y contextual sitio o lugar de enunciación, de forma crítica y autocrítica, para esclarecer la densidad que la historia misma y los sujetos le impregnan.

Dicho lo anterior, tocamos otro puerto cuando retomamos la idea de *educación* desde Paulo Freire como una práctica de la libertad, como un ejercicio de solidaridad, porque se incrusta en sus circunstancias históricas y por su intensa radicalidad de toma de conciencia y transformación de la realidad. Por ello, engarzamos sutilmente la concepción de *radicalidad* que desarrolla Arturo Roig con su concepto de *a priori antropológico* como “reconocimiento y autorreconocimiento del sujeto como sujeto radicalmente histórico y social: la temporalidad y la contingencia definen el proceso en el que el ser humano se afirma o se niega en función de su praxis” (Cerutti et al. 2000, 13-14), y además al ser consciente de esa condición humana, hay un “reconocimiento de dignidad” (Ramaglia 2011, 26).

El sujeto heterogéneo en su *radical historicidad* “somete su acción a la reflexión [...] no pretende imponer su opción, siempre dialoga sobre ella” (Freire 1982, 41-43), siempre es praxis desde su toma de conciencia, la cual le

permite historizarse. “El hombre existe —*existere*— en el tiempo. Está dentro. Está fuera. Hereda. Incorpora. Modifica. Porque no está preso en un tiempo reducido, en un hoy permanente que lo abrumba. Emerge de él. Se moja en él. Se hace temporal” (Freire 1982, 30). Y es que tal parece que Roig y Freire están en diálogo, pues sus concepciones permiten fortificar nuestro argumento, debido a que “el a priori antropológico está inscrito en el a priori histórico, la aparición del primero es indefectible dentro de una cierta visión del mundo determinada históricamente” (Cerutti et al. 2000, 15-16).

De forma que cruzando esos mares redondeamos nuestras ideas al retomar el concepto de *interculturalidad* desde los estudios culturales latinoamericanos con Catherine Walsh, ya que su articulación proyecta nuestras filiaciones filosófico-pedagógicas y de historia de las ideas, porque además, lo que ella nombra *pedagogía intercultural* está alimentado desde la filosofía intercultural, con Raúl Fornet-Betancourt (2004, 2006), y desde la pedagogía, con Paulo Freire (2015, 2016). Walsh define la interculturalidad como:

complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía. Busca desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes, una interacción que parte del conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder. No se trata sólo de reconocer, descubrir o tolerar al otro o la diferencia en sí. Tampoco se trata de esencializar identidades y entenderlas como descripciones étnicas inamovibles. Más bien, se trata de impulsar de forma activa procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas (Walsh 2006, 24).

La interculturalidad conlleva una carga axiológica propia de su circunstancia histórica, y además usa el diálogo como mediación de consensos y disensos, lo que permite sumar a la toma de conciencia por parte de los sujetos que participan de y en él; así se convierte en un ejercicio de liberación y transformación de la realidad, y asume un posicionamiento ético-político crítico. Para ello, se tienen que generar las condiciones necesarias y suficientes para que el *diálogo intercultural* puedan llevarlo a cabo los sujetos *radicalmente históricos*, como

praxis permanente y alternativa pero también como recomienzo, con lo que se gesta entonces la *educación intercultural*.

La historia se narra o eso me contaron

Una vez encaminados en los avatares de la historia, la interculturalidad y la educación, continuamos la pista de otro planteamiento de Aguirre Lora: que potencialmente toda pregunta de investigación se convierte o puede convertirse en objeto de estudio, y en cuanto vuelve a la historia, problematiza y asume la existencia de esterilidad de antiguos modos de revisar el presente a partir del pasado.

Dichas preguntas para la investigación no solo transforman el objeto de estudio, además y necesariamente nos encaminan a la búsqueda y construcción de nuevos métodos para estudiarlo, en este caso, la educación intercultural. Es decir, el estudio contemporáneo de la historia desde otros campos del conocimiento tiene como característica la *neotenia*, que significa mantener un estadio juvenil en plena madurez.

Este proceder conlleva distintos compromisos, entre los que destaca la relación con otras disciplinas, sujetos, fuentes y realidades; lo que se puede poner en términos de solidaridad o inter y transdisciplina, es decir, una ayuda y colaboración mutua entre dos partes o más con un fin común. De ahí entonces la pertinencia de recuperar aquello a lo que apela Aguirre Lora como “maridajes interdisciplinares” (2015, 23), que no es más que la relación íntima entre dos cosas para que a través de ciertas pautas de diálogo se potencien sus características propias, de las cuales previsiblemente pueden surgir novedades, para obtener una correspondencia que tienda a una *armonía heterosonante*, que su diversidad sea su singularidad.

Dicha relación nos lleva a insistir nuevamente en el “ejercicio crítico creativo” como quehacer para pensar las realidades de Nuestra América, apunte que se ve enriquecido con el uso de “conceptos metafóricos” (Aguirre 2015, 27) para hacer historia de la educación. Así, el de los maridajes es el primer abordaje. Esto no es menor, en el sentido de que hacer uso de palabras con

carga de significación distinta para interpretar y explicar realidades amplía los alcances y horizontes que la sola descripción y enumeración de lo que acontece nos conduciría a repetir, si no es que a hacer refritos de cosas ya enunciadas. Las metáforas que pueden ser usadas en historia de la educación, en palabras de Simón Rodríguez, lo son porque “leer es resucitar ideas, y para hacer esta especie de milagro, es menester conocer los espíritus de las difuntas, o tener espíritus equivalentes qué subrogarles” (1840, 54); es decir, dotar a las ideas de sentidos recargados que les competan.

Ahora bien, ya hemos enunciado que la relación de componentes para hacer historia de la educación contienen una juvenil y renovada imbricación, lo cual conlleva una relación que no es puramente semántica, ya que abordan en su conjunto las dimensiones surgidas después de la crítica a la modernidad, entre las que encontramos a la *interculturalidad* como una preocupación sustentada en repositionar el oficio y estrategias de la historia y la pedagogía.

Para nuestro beneplácito, los esquemas que propone Aguirre, siguiendo a Lucien Febvre, articulan “ingeniosamente” (2015, 19-20) la emergencia del cambio que puede verse plasmado en las formas de escribir, de narrar historias, de contar lo humano en sus diversas manifestaciones; ahí, en ese abrevadero, lo intercultural es para nosotros la oportunidad de decir algunas cosas que han dejado de ser visibles al ojo que solo mira desde un único cuerpo de conocimiento o disciplina.

La interculturalidad retoma de la filosofía el deber en búsqueda por la verdad, la justicia, la ética; lo que a decir de Roger Chartier (en Aguirre 2015, 25) y Paulo Freire (1982) es el vínculo entre el compromiso con la historia y lo profundamente político de la educación. La construcción del conocimiento es más que acumulación, es creación. La educación intercultural es un conocimiento que sigue creciendo, inventándose.

Si intentamos poner en juego la idea de interculturalidad con la de territorio que mencionamos desde el principio, los aportes del feminismo *nuestroamericano* colaboran en la construcción de dos posiciones que están en conjunción, las de “territorio-tierra y territorio-cuerpo” (Colectivo 2017). En ellas hay un sentido de pertenencia que alimenta la formación de identidad de los sujetos a través de la exploración, de viajes e imágenes que circundan

sobre las ideas de construcción de pueblo, comunidad y subjetividades individuales de sujetos colectivos. En ese entendido, tanto los límites de diferenciación como los de identificación pueden ser más claros para construir cartografías de territorios transversales de cuerpo/tierra y mapeos de educación intercultural.

Esto puede ser posible por el tejido de puentes y comunidades que en su ejercicio de hacer historia y apropiarla, vía filtros y rejillas, dejan huellas que sirven de patrimonio y memoria para preservar, recordar *corpus* de épocas integrados por una pluralidad de soportes, entre los que podemos enumerar manuales escolares; memorias de cátedras, simposios, paneles, coloquios; revistas, boletines, catálogos; exposiciones, muestras museográficas; cartas, o en algunos casos con la oralidad. Todos estos soportes pueden sumarse para construir un archivo propio en el que puedan rastrearse olvidos y presencias, y nutrir los proyectos de educación intercultural.

Esto nos conduce directamente a un tipo de capacidad extrasensorial, que no es una cuestión metafísica y mucho menos del orden místico, sino un carácter relacional que sea capaz de hacer lecturas de realidad referenciadas y rastreadas con profundidad. La interculturalidad contempla estas disposiciones de conjunto en las que caben casi por obviedad los discursos, sujetos y prácticas; es decir, todo aquello humano posible de estimular el cultivo de campos fértiles para la educación.

Entonces, preguntar por las minucias desde una historia de la educación es entrecruzar o abigarrar sujetos y situaciones, es interpelarnos a nosotros mismos. En cada cuestionamiento que hacemos, como lo anotamos con anterioridad, interpelamos a alguna parte de lo que somos o, mejor dicho, de lo que aún no somos pero queremos conocer, y en algunos casos extraordinarios, conocer aquello que pudimos haber sido. El ejercicio de *apertura* para develar esto es una característica más de la interculturalidad: permitirnos reunir lo que construyeron generaciones anteriores a la nuestra, narrar la parte que nos corresponde y, si es posible, aportar para lo posterior. No se trata de hacer un ejercicio ficcional (Quintanilla 2013), como se podría apuntar en la estrecha relación entre la narrativa literaria y la narrativa histórica, sino de narrar con metáforas concepto.

Cuando se propone el uso de las *metáforas conceptuales* para producir nuevas significaciones, se está evocando a la invención justo como la capacidad creativa, imaginativa y no a la falsedad o como un recurso meramente retórico o poético. Hay ocasiones en que las palabras de algún idioma no expresan lo que uno quiere decir, incluso hay traducciones que no pueden hacerse de un idioma a otro. Por ello, otra de las tareas de la interculturalidad es compartir equivalencias de palabras para describir y explicar otras realidades. Incluso por un gesto didáctico, siempre es viable utilizar otras significaciones como herramientas de uso propio, lo que nos vuelve a situar en la educación intercultural.

Casi al final, para revestir lo que hasta aquí hemos anotado sobre interculturalidad, hacemos eco de un pensamiento de Lucien Febvre, quien afirma que:

Indudablemente la historia se hace con documentos escritos. Pero también puede hacerse, debe hacerse, sin documentos escritos si éstos no existen. Con todo lo que el ingenio del historiador pueda permitirse para fabricar su miel, a falta de las flores usuales. Por tanto, con palabras. Con signos. Con paisajes y con tejas. Con formas de campo y malas hierbas. Con eclipses de luna y cabestros. Con exámenes periciales realizados por geólogos y análisis de espadas de metal realizados por químicos (Febvre en Aguirre 2015, 20).

A manera de cierre o tomando otro cauce

Existe una necesidad de hacer historia, dice Eric Hobsbawm (en Hobsbawm y Ranger 2002), que es parte del motor y engranaje del sujeto y su identidad, es la cultura que cambia, se transforma y trasciende la lógica estática de pensar el mundo como una continuidad lineal que sustenta un inicio y, por ende, un final. Si acudimos como sustento de primer orden a pensar en lo sempiterno, este nos acomodaría como sujetos radicalmente históricos en la idea del cosmos multiverso, que a su vez flexibiliza la forma de pensar nuestro pasado dentro de un apilamiento de nichos espacio-temporales, en cronotopos, donde son los sujetos los que se mueven y con su praxis dinamizan la historia, su historia, y con ello, el contexto, la cotidianidad y la realidad en un *continuum* diverso.

Estamos en el intento de pensar, mirar y preguntar lo que sucede dentro y fuera de nosotros, como si las explicaciones que se han hecho antes ya no fueran suficientes para entender el mundo, para aprehender las claves básicas con las que podemos conducirnos en él. Sin embargo, no ha existido ninguna forma o método plausible para enseñarnos cómo hacer preguntas, lo que nos regresa un poco al planteamiento de George Gadamer en cuanto a *la primacía de la pregunta hermenéutica*, al usar su idea de “apertura” (1977, 444), con la que podemos cuestionar sobre algo que desconocemos o que creemos conocer. Es decir, el horizonte de una pregunta puede ser tan abierto como sea el caso y la respuesta no está prefijada. “Todo lo que hay en el mundo es prueba potencial de cualquier tema” (Collingwood en Aguirre 2015, 20), y en nuestro caso, de cualquier pregunta.

Narrando otros tipos de historia, se trata de romper “las formas de cortesía inertes y desconocidas” (Ford en Quintanilla 2013, 269), en las que nos hemos formado y que no nos son ajenas. Si bien pertenecemos a grupos académicos, nuestra función profesional como pedagogos, como educadores, como historiadores de la educación, no es solo ser capaces de escribir en un mal día, sino, parafraseando a Manguel (en Quintanilla 2013, 267), mantener hechos relevantes de la vida ya no a pie de página, sino en la totalidad del cuerpo del texto.

Al final, creo que la interculturalidad es mi *texto* y mi *pretexto*, es decir, y regresando a la metáfora textil, es aquello que me permite hilar, entretejer, bordar, “poner por delante”. La pregunta por la educación intercultural me exige aprender a escuchar para no obviar nada ni pretender saber las cosas de antemano.

Reconociendo que lo expuesto en este trabajo es apenas una aproximación a los proyectos de educación intercultural, exige a la postre seguir alimentando las propuestas de educación alternativa que se van encontrando en los senderos identitarios de manera permanente, insistiendo en nombrar desde la diversidad de toda Nuestra América.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, María Esther, coord. 2001. *Rostros históricos de la educación: miradas, estilos, recuerdos*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad UNAM; Fondo de Cultura Económica.
- . 2005. *Mares y puertos: navegar en aguas de la modernidad*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad UNAM; Plaza y Valdés.
- , coord. 2015. *Narrar historias de la educación: crisol y alquimia de un oficio*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación UNAM; Bonilla Artigas.
- Cerutti, Horacio. 2000a. *Filosofar desde Nuestra América: ensayo problematizador de su modus operandi*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos UNAM; Miguel Ángel Porrúa.
- , dir. 2000b. *Diccionario de filosofía latinoamericana*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. 2017. *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Quito: Red Latinoamericana de Mujeres Defensoras de Derechos Humanos y Ambientales; Instituto de Estudios Ecologistas del Tercer Mundo; Clacso.
- Cornejo-Polar, Antonio. 2003. *Escribir en el aire: ensayo sobre la heterogeneidad sociocultural en las literaturas andinas*. Perú: Centro de Estudios Literarios “Antonio Cornejo Polar”; Latinoamericana.
- Fals-Borda, Orlando. 2009. *Una sociología sentipensante para América Latina*. Antología y presentación de Víctor Manuel Moncayo. Bogotá: Clacso; Siglo del Hombre.
- Fornet-Betancourt, Raúl. 2004. *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.
- . 2006. *La interculturalidad a prueba*. Maguncia: Universidad de Aachen.
- Freire, Paulo. 1982. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

- Freire, Paulo. 2015. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- . 2016. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, Hans-Georg. 1977. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- González, Raúl. 2002. *La semiótica de la culturalidad: análisis intersemiótico de los mitos y ritodiscursos sagrados de María Sabina*. Tesis de maestría. Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Guerrero, Patricio. 2011. “Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política”. *Alteridad. Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación*, núm. 10, 21-39. <https://doi.org/10.17163/alt.v6n1.2011.02>.
- Hobsbawm, Eric y Terence Ranger. 2002. *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Lenkersdorf, Carlos. 2008. *Aprender a escuchar: enseñanzas maya-tojolabales*. México: Plaza y Valdés.
- Lima, Orlando. 2013. “Historia de las ideas en nuestra América hoy. El pensamiento de Horacio Cerutti Guldberg”. Tesis de licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional Autónoma de México.
- Quintanilla, Susana. 2013. “El arte de la biografía histórica”. En *Biografía: modelos métodos y enfoques*, coordinado por Mílada Bazant, 259-277. México: El Colegio Mexiquense.
- Ramaglia, Dante. 2011. “Integración y diversidad: aportes desde el pensamiento y la historia de las ideas latinoamericanas”. En *Ideas e imaginarios para una política actual de integración de América Latina*, editado por Dante Ramaglia y Violeta Guyot, 21-34. Mendoza, Argentina: Instituto de Filosofía Argentina y Americana; Universidad Nacional de Cuyo.
- Ramírez, María del R. 2004. “Utopología desde nuestra América”. *Universidad Verdad*, núm 34, 19-35.
- Rodríguez, Simón. 1840. *Sociedades Americanas en 1828* [edición facsimilar]. Valparaíso: Imprenta del Mercurio.
- . 1842. *Sociedades Americanas en 1828* [Edición facsimilar]. Lima: Imprenta del Comercio de J. Monterola.

- Roig, Arturo A. 2000. Prólogo de *Filosofar desde Nuestra América: ensayo problematizador de su modus operandi*, 5-12. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos UNAM; Miguel Ángel Porrúa.
- . 1985. “Acotaciones para una simbólica latinoamericana”. *Pro-meteo*, núm. 2, 33-50.
- . 1991. *Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano*. Bogotá: Universidad de Santo Tomás.
- . 2008. *El pensamiento latinoamericano y su aventura*. Buenos Aires: El Andariego.
- Walsh, Catherine. 2006. “Interculturalidad, conocimientos y (de)colonialidad”. *Memoria del II Encuentro Multidisciplinario de Educación Intercultural CEFIA-UIC-CGEIB. Política e interculturalidad en la educación*, 17-29. México: Centro de Formación Integral con Albergue; Universidad Intercontinental; Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe SEP.

SEGUNDA PARTE

TEJER EXPERIENCIAS
PARA LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

Presentación

“Narrativas y relatos. ¿Cómo hacer nuevas historias de la educación?”, “Diversidad e interculturalidad en el campo pedagógico”, y “Biografía e historias de vida, artes para hacer pedagogía” constituyen los tres ejes temáticos que, a su vez, dan forma a esta segunda parte de la obra.

La pregunta que nos planteamos al ser escuchas de la cantidad de producción de conocimiento que los estudiantes del posgrado en Pedagogía aportan es ¿cuál es el perímetro que delimita el campo de la pedagogía? Simplificaríamos si se inscribiera meramente a lo acontecido dentro de la institución-escuela, si remitiéramos a procesos formales de enseñanza-aprendizaje de manera unidireccional. Minimizaríamos si los sujetos escuchados fueran solo profesores, estudiantes, directivos; es decir, actores que identificamos dentro del ámbito educativo.

Desde esta lógica, la investigación en el campo educativo y pedagógico como dimensión, como campo epistémico, continúa configurándose al involucrar procesos formativos, educativos, sociales, políticos, económicos; prácticas de reflexión que hacen consciente al sujeto del porqué de su forma de *ser* y *estar* en este mundo. Sujetos, escenarios, documentos poco estudiados por la pedagogía encuentran en este espacio un lugar desde donde comienzan a tejer su historia a través de la narrativa. Se consideran nuevas historias de la educación porque la experiencia es vivida en la particularidad del sujeto y desde su especificidad al entrar en contacto con los demás; es decir, ninguna experiencia es idéntica a la otra. Cada una posee su significación, su sentido de acción; cada una teje desde su propia cultura.

Eje uno

Narrativas y relatos
¿Cómo hacer nuevas historias de la educación?

5

Investigación sobre jóvenes y género Narrativa sobre habitar un domicilio

María de Guadalupe Pérez Aguilar
Posgrado en Pedagogía
Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

La metáfora sobre habitar un domicilio y la construcción del objeto de estudio de mi investigación surgió a raíz de una plática con mi tutor en la cual le expresé mi deseo de modificar el objeto de estudio. Al comenzar la exposición de argumentos para el cambio, mi tutor, un poco confundido, me dijo que no entendía la razón de tal tarea, dado que en las últimas semanas había avanzado en la búsqueda de estudios que pudieran formar parte del estado de la cuestión y mi protocolo estaba integrado de la mejor manera. Argumenté que mi participación en los diversos seminarios me inspiró reflexiones sobre el interés que me movía para realizar la investigación.

Viví momentos un tanto incómodos. Llegué a pensar que no había sido buena idea expresar esa inquietud, pues mi tutor me había brindado atención y mostrado buena disposición para dar seguimiento a mi trabajo. Retomamos la conversación y mi tutor utilizó una analogía muy ilustrativa de cómo él miraba el cambio de objeto de estudio, planteando la siguiente historia:

Es como cuando un matrimonio se decide separar y la pareja no sabe bien qué hacer con su domicilio. Mientras están tratando de conciliar la separación, hacen planes de modificar la decoración, quizá pintar paredes, arreglar el piso, cambiar muebles, colocar un domo en el jardín, sembrar nuevas plantas, etcétera. Sin embargo, después de los planes un integrante de la pareja dice: “Los cambios están muy bien, pero pasa que yo ya no quiero seguir viviendo aquí...”. Todo lo planeado se viene abajo y surgen preguntas: “¿Te vas, dejas la casa, el que ha sido tu domicilio?, ¿los planes y las modificaciones ya no tendrán sentido?, ¿por lo menos te llevarás el domo?”.

Esta historia de la vida cotidiana me resultó graciosa en un primer momento. Después reflexionamos sobre el tiempo invertido en el proyecto de investigación durante el primer semestre de maestría, y mi tutor sugirió que un cambio de objeto de estudio era como abandonar todos los planes. La plática concluyó cuando mi tutor dijo que era importante que yo aterrizara la propuesta de investigación que ahora despertaba mi interés y, para no perder más tiempo, debía hacerlo en los próximos días. Me dijo: “La próxima vez que te vea quiero saber qué decidiste: te quedas o te cambias de domicilio, y si por lo menos te llevarás el domo”.

Narrar el proceso de reflexión sobre la construcción de mi objeto de estudio ha sido una buena oportunidad para volver sobre mis pasos y saber cómo ha sido el curso de mi investigación durante estos dos semestres de maestría, por qué llegué a la necesidad de pensar en cambiar el objeto de estudio y cómo he ido dando forma a mi tesis. Es pertinente recordar que “los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente vivimos vidas relatadas” (Connelly y Clandinin 1995, 11).

Mi primer proyecto: un domicilio conocido

El deseo de estudiar la maestría surgió hace varios años; sin embargo, por cuestiones laborales y de salud no había podido concretarlo. El año antepasado llegó el momento, me sentí con las condiciones para iniciar el proceso de ingreso y diseñar un protocolo de investigación. En ese primer intento abordé la temática de género, con la cual he estado relacionada desde la licenciatura. Propuse como universo de estudio a niñas y niños de educación primaria, ya que el trabajo con esta población es uno de los intereses que tengo desde el inicio de mi desarrollo profesional.

Al terminar la propuesta de protocolo consulté a algunos de mis profesores de la licenciatura, quienes leyeron y comentaron el documento. Fue interesante escuchar sus observaciones, las cuales coincidían en que el objeto de estudio necesitaba ser más concreto. Traté de ubicar temáticas más concretas que incluyeran la perspectiva de género, y así llegué a la idea de enfocarme en

el estudio de la violencia dentro del entorno escolar. El proyecto planteado se titulaba “Representaciones sociales de la violencia en niñas y niños de educación primaria en contextos indígenas del estado de Oaxaca”.

Recuerdo que en las entrevistas para el ingreso a la maestría no me sentía segura del tema, pues mis conocimientos sobre representaciones sociales y violencia eran escuetos. Fui honesta al expresar que estaba empezando mi acercamiento a las representaciones sociales y a la violencia, incluso comenté que era mayor la experiencia laboral que tenía como docente y como ayudante de investigación. Probablemente, eso influyó en que mi tutor aceptara trabajar conmigo.

Después del ingreso, él y yo llegamos a la conclusión de que me sería más fácil dirigir mi proyecto a la población estudiantil con la que ya tengo experiencia: jóvenes de bachillerato, el nivel educativo en el cual me he desenvuelto como docente durante casi cinco años. Mi trabajo quedó titulado “Violencia en estudiantes de bachillerato de la Universidad Autónoma ‘Benito Juárez’ de Oaxaca”. Esa modificación derivó en una mayor identificación con mi investigación: llegué a un domicilio que consideré conocido.

Pérdida de la llave de entrada al domicilio conocido

Conforme transcurrieron las semanas, las lecturas y las sesiones de los seminarios, comencé a cuestionarme si el tema de investigación representaba mi interés real de trabajo, si el tema de la violencia en el bachillerato era lo que deseaba explorar o si mi motivación había quedado en segundo plano por querer cumplir con la característica de un tópico concreto, como me habían recomendado.

En el seminario de Género y Política, con Marta Lamas, comprendí que la violencia se puede mirar como consecuencia de una construcción cultural y social mayor; en este caso, de las identidades de género expresadas en la forma de vivir la feminidad y la masculinidad. Además, en ese seminario se discutió que ya se ha investigado mucho sobre violencia y que los resultados eran muy similares. Marta Lamas comentó que le parecía necesario ampliar el panorama

de investigación, mirando más allá de la violencia para indagar qué es lo que sucede desde la construcción cultural del género. Este fue el momento en que mi objeto de estudio comenzó a perder su sentido inicial y volvieron las interrogantes sobre qué es lo que yo deseaba conocer.

Otro momento trascendente para descubrir que no estaba totalmente convencida de mi tema fue cuando presenté por primera vez mi proyecto en el seminario de Narrativa, con Norma Georgina Gutiérrez Serrano. Al escucharme a mí misma y los comentarios de las compañeras, me di cuenta de que estaba trabajando un tema que no expresaba completamente mis intereses. Por otra parte, las lecturas y los comentarios en clase me llevaban a pensar que estaba planteando mi investigación de forma “cuadrada”, algo que Boaventura de Sousa Santos (2009) llamaría el *paradigma dominante*.

Al exponer mi proyecto en el seminario de Investigación Educativa, hubo observaciones que me generaron más interrogantes. Primero, confrontar el hecho de cómo me implico dentro de la investigación, dados los señalamientos sobre la necesidad de mayor vigilancia epistémica y objetividad. Esta preocupación se acentuó con una discusión en el seminario de Narrativa sobre cómo estamos involucrados en nuestra investigación desde el momento en que comenzamos con la elección del objeto de estudio. Mi reflexión fue: “Quiero formarme como investigadora, pero en este proceso no puedo desprenderme totalmente de mi ser docente. No lo puedo guardar en un cajón mientras aprendo a ser investigadora, ya que es una experiencia que forma parte de mí y que me permite mirar la investigación desde mi particularidad”.

Otro importante cuestionamiento fue hasta qué punto, mediante mi propuesta de investigación, abría espacio para que las y los jóvenes expresaran sus vivencias en el bachillerato y cómo se perciben a sí mismos. Me pregunté si mi tema era una investigación que buscaba conocer sus experiencias o si solo buscaba confirmar lo que desde mis percepciones era “evidente”. Quizá porque durante mi labor docente y en el área de tutoría estuve en contacto con historias de violencia entre pares, que causaban sufrimiento a las y los jóvenes y me impactaban, surgió la necesidad de buscar cómo prevenir o eliminar estas experiencias. Estas percepciones las reforcé con búsquedas estadísticas que mostraban un panorama de intolerancia, exclusión y violencia en el nivel

medio superior. Estos datos se transformaron en el planteamiento de mi proyecto de investigación, que al repensarlo con las aportaciones y reflexiones de los seminarios, lo miraba acertado, sin poder proyectar una propuesta que reflejara las demás interacciones que ocurren en ese espacio escolar. Estos cuestionamientos, siguiendo la metáfora del domicilio, originaron que perdiera la dirección y luego la llave del domicilio que intentaba habitar.

Modificar el domicilio para traer la mudanza completa

Retomando las reflexiones, los cuestionamientos y las guías de camino que me llevarían al domicilio, decidí que necesitaba abandonar mis ideas de *supuestos evidentes*, permitir que mi investigación fuera un espacio de descubrimiento y, sobre todo, poder escuchar y mirar lo que pasa en el bachillerato más allá de las estadísticas y de mis percepciones iniciales. Traté de dar sentido a lo que Boaventura de Sousa Santos (2009, 49), en el *paradigma emergente*, caracteriza como el *conocimiento local y total*: “El conocimiento posmoderno, siendo total, no es determinístico, siendo local, no es descriptivista. Es un conocimiento sobre las condiciones de posibilidad. Las condiciones de la acción humana proyectada en un mundo a partir de un espacio, tiempo local”.

A partir de las condiciones de posibilidad y de retomar el abordaje desde la perspectiva de género sobre la violencia y su relación directa con la construcción social de ser mujer y ser hombre (Mingo 2010; Flores 2005), decidí reformular mi objeto de investigación. Considero que el acercamiento a la forma en que las y los jóvenes de bachillerato viven el ser mujeres u hombres podría mostrar las manifestaciones de violencia, pero también podría dar cuenta de otras vivencias igual de importantes, como las referidas a la sexualidad, las expectativas de futuro, la elección profesional, entre otras que quizá ni siquiera he podido imaginar. Al concluir el primer semestre, mi proyecto de investigación se denominó “Representaciones sociales de la feminidad y masculinidad en el estudiantado de bachillerato de la Universidad Autónoma ‘Benito Juárez’ de Oaxaca”.

Fue hasta mediados del segundo semestre cuando logré definir con mayor claridad y determinación mi objeto de estudio y redireccionar los avances de la investigación. Sobre el domicilio que hoy habito adelanto su denominación: “Representaciones sociales del embarazo adolescente en estudiantes de un bachillerato del estado de Oaxaca”, y en las próximas líneas narraré cómo y por qué llegué a mudarme y habitar ese domicilio que sigo conociendo cada día.

Cuando pienso en la metáfora del objeto de estudio como domicilio, considero que pasé de un domicilio conocido a uno propio, modificado para poderlo habitar con toda mi mudanza. A veces se cree que al conocer tanto un lugar se puede acceder a él con facilidad. Parece que olvidamos que en esa generalización se pierde la posibilidad de que alguien que aún no lo conoce llegue a él. En esta “afirmación” del domicilio conocido perdí la dirección y la llave de entrada; sin embargo, después descubrí que no dejé el domicilio, pero fue necesario transformarlo para que fuera un espacio que reflejara mis verdaderas motivaciones. Por ello decidí realizar las adecuaciones necesarias para poder colocar, en mi espacio, mi mudanza completa. He reflexionado que el objeto de investigación es una expresión de mí; no puede ser algo ajeno a lo que soy, a mis experiencias como docente y a los temas de estudio que me interesan. Estoy implicada porque es una construcción propia, aunque debo prever cierta vigilancia epistemológica para cuidar mi implicación y a la vez permitirme comprender lo que ocurre con las y los jóvenes. En palabras de Facundo Cabral (2006): “La casa de uno es uno. Por eso yo estoy bien en todas partes, y a mi casa entran y de mi casa salen pensamientos y sucesos constantemente”.

Mi domicilio para habitar

Al iniciar el tercer semestre, la metáfora del domicilio cobra mayor sentido para mí, pues sigo pensándolo como el lugar en el que resguardas tus pertenencias, donde a través de las ventanas y las puertas se conocen otras realidades y donde construyes el espacio para la cohabitación de múltiples ideas y emociones. Como ese lugar al cual llegué con muchas maletas y que, con el

transcurrir de los meses en el posgrado, se ha llenado de nuevos paquetes, nuevas maletas, nuevas emociones.

Durante este proceso de organización de la mudanza y disposición de los objetos e ideas, decidí que mi tema se acotaría a investigar cuáles son las representaciones sociales sobre el embarazo adolescente de la población estudiantil del bachillerato. Para ello visualicé tres interrogantes: ¿qué información posee el estudiantado del bachillerato acerca del embarazo adolescente?, ¿cuáles son sus actitudes frente al embarazo adolescente?, ¿cómo se conforma el campo de representación del embarazo adolescente en la población estudiantil del bachillerato? El objetivo general del trabajo es interpretar las representaciones sociales del estudiantado de bachillerato sobre el embarazo adolescente.

¿Por qué acercarse a las representaciones sociales para el estudio del embarazo adolescente en el bachillerato? Elegí las representaciones sociales porque parto de reconocer el embarazo adolescente como un fenómeno de carácter social en el cual convergen distintas miradas, y cada una nace de elementos concretos que se construyen desde un contexto específico. Miradas integradas por la información, el campo de representación y las actitudes de las que cada persona dispone, y de forma colectiva dan fundamento a las prácticas sociales que se desplazan en torno al embarazo adolescente:

La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad, puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas (Abric 2001, 13).

Desde esta conceptualización de *representación*, me interesa interpretar cómo las y los jóvenes representan el embarazo adolescente y, a partir de esa representación, se establece una serie de guías para la acción que impactan de forma directa en la experiencia del embarazo, con el bachillerato como entorno físico y social del estudio.

Después de alcanzar una mayor delimitación de mi objeto de estudio, se inició mi reflexión sobre cómo alcanzar el objetivo. El camino para tener algunas precisiones sobre mi objeto de estudio lo retomé a través de la narración del domicilio, que me sirvió para identificar este espacio, para habitarlo. Esto ocurrió cuando sentí que estaba ya en mi propio espacio: al definir mi interés de investigación; sin embargo, en este texto quiero recuperar y narrar lo que sucedió al estar *en casa*, al comenzar con el acomodo de la mudanza. Esa mudanza contenía mis creencias, experiencias, recuerdos y todos aquellos momentos que me conforman.

Y entre la mudanza, los bordados, hilos que forman mi vida

Al organizar la mudanza, encontré unos bordados especiales en una blusa que fue de mi abuela, después de mi madre y ahora es mía. Esos bordados simbolizan la forma en la que la feminidad se ha vivido en mi familia. De alguna manera también simbolizan cómo se ha entendido la masculinidad, así como todo lo que atañe a estas vivencias cruzadas por los hilos de la vida:

La vida es aquello en lo que nos encontramos metidos, lo que nos empuja. Es más fuerte que cualquiera, porque nace más acá de nosotros y nos lleva más allá de nosotros. Un flujo, una corriente, un viento. La vida, así vivida, es una vida gozosa, es una vida que se mueve por deseos y por alegría [...] La imagen de la vida como un viento, como un huracán, sirve para entenderla. Siguiendo esta imagen, nos dice Deleuze, se podría afirmar que “un huracán avanza alegremente”. Su alegría proviene del mismo avance, de su propio movimiento y no de la destrucción de las casas a su paso. El huracán contento de causar muerte y destrucción a su paso es el huracán resentido, el huracán contento de su movimiento es el huracán gozoso (Larrauri 2001, 3).

Contemplar la vida como *un huracán gozoso que avanza alegremente* me invita a buscar las motivaciones, es decir, ubicar los “motores” que me mueven para realizar una investigación en específico. Demanda ir más allá del

concentrado de cifras que señalan al embarazo adolescente como un problema por atender, para percibir que es un hecho social que se manifiesta dentro de ese huracán que es la vida. Cuando por primera vez me preguntaron por qué investigar ese tema, mi respuesta fue:

Yo soy docente de bachillerato, lo he sido por cinco años. Me preocupa cómo viven la feminidad y la masculinidad las y los jóvenes, porque he observado y acompañado (como escucha y como canalizadora de las problemáticas de los y las estudiantes) historias de maltrato en el noviazgo, baja autoestima, depresiones, desórdenes alimenticios, adicciones y demás situaciones de riesgo que determinan la vida futura de las y los jóvenes. Dentro de las mencionadas problemáticas que viven las y los estudiantes de bachillerato, el embarazo es una experiencia que impacta de forma decisiva en sus perspectivas de futuro y proyecto de vida.

Descubrí que esa respuesta procedía de las primeras maletas que traje y abrí al llegar a este domicilio; sin embargo, aún quedaban otros espacios por revisar antes de ubicar los motores primarios que guiaban mi elección. Desde mi llegada a este domicilio, comencé a abrir ese equipaje y a integrar mis nuevas adquisiciones.

Busqué indicios de mis preguntas de investigación en una de las maletas que había colocado a la entrada de la habitación. Así ubiqué las opiniones que durante mi estancia como docente pude captar de distintos actores de la comunidad educativa respecto al tema. Entre esas opiniones estaban las que consideraban que el embarazo adolescente es “un problema”, “una enfermedad”, “un mal ejemplo”, “producto de la irresponsabilidad”, “expresión del fracaso”, “un hecho que defrauda la confianza”, “el punto final de la trayectoria académica”, por mencionar las más recurrentes. Una maleta sumamente pesada por su connotación unilateral y negativa. Me convencí de que mi tema de investigación era pertinente, ya que podía representar la posibilidad de conocer y organizar de forma sistemática esas miradas, cuestionarlas y analizar lo que representaban para la toma de decisiones.

Después de leer a Michel de Certeau (2000), comprendí que todo hecho tiene varias versiones y que desafortunadamente atribuir la connotación

negativa del embarazo como una representación de la población femenina podría estar obturando otras versiones, las de las mujeres menos conocidas o escuchadas, a pesar de ser ellas las protagonistas en las historias que cuentan los demás sobre sus personas. Como lo expresa De Certeau en la “enunciación desplazada” —ejemplificando desde la novela *Robinson Crusoe*—, es una *problemática de enunciación*, es decir, “el acto de hablar”, ya que al existir un “curso dominante” (en el caso de la novela, lo dicho por Robinson) la voz de lo diferente queda desplazada u oculta, encarnada en el personaje de Viernes, como el ser que es nombrado pero no se permite que se nombre a sí mismo: “La cuestión del locutor y de su identidad se había tornado aguda con la pulverización del mundo que se supone hablado y hablante: ¿quién habla cuando ya no hay más que un Hablante divino que funda toda enunciación particular?” (De Certeau 2000, 170).

Los planteamientos de De Certeau se pueden ilustrar con el silencio que se impone a las mujeres ante la historia escrita desde la perspectiva masculina, en donde la figura femenina es de quien se puede hablar pero a quien no se puede escuchar. Desde esa postura, reflexioné que mi trabajo de investigación seguía la misma tendencia: abrir el espacio para que otros cuenten lo que “creen que viven” las jóvenes que experimentan el embarazo a temprana edad, sin considerar lo que realmente piensa y siente una joven en esa situación. Decidí entonces abrir otra maleta para intentar modificar esta visión.

Los bordados de la blusa

Al releer las opiniones sobre el embarazo adolescente que encontré en mi primera maleta, la de la experiencia docente, empecé a reflexionar sobre cómo me atañe a mí el tema más allá de la experiencia profesional. Encontré mis propias representaciones sobre el embarazo adolescente marcadas por mis propias vivencias familiares: “miedo”, “vergüenza”, “fracaso”, “problemas”, “fuerza para salir adelante”, “trabajo” y “renunciar a los propios sueños para contribuir a los sueños de los otros”. Ante esas representaciones, decidí buscar con más

detenimiento en otras maletas. Entonces apareció la blusa bordada que ha pasado por las mujeres de mi familia.

Descubrí que en mi linaje femenino se vivió lo que actualmente se conoce como embarazo adolescente, pero que en otros tiempos era parte del convertirse en mujer adulta y asumir todas las responsabilidades implicadas, pues era el hecho que limitaba las opciones de vida a dos: ser madre y ama de casa.

Mi mamá vivió el embarazo adolescente, experiencia con la que se inició el bordado de mi vida. Cuando yo nací, ella tenía dieciséis años y había dejado el bachillerato para casarse con mi papá. Esa etapa no fue fácil, estuvo rodeada de carencias afectivas y materiales, además de que vivió la “condena” de mis abuelos, quienes consideraban que había traicionado su confianza.

Al seguir los bordados del pasado y tratar de llegar a una comprensión, me remito a Bruner (1991), quien da estructura teórica a la articulación de la mente y la cultura a través de la psicología popular. Bruner (1991, 47) propone una metáfora de la vida como una obra teatral:

Al entrar en la vida, es como si saliéramos a un escenario para participar en una obra de teatro que se encuentra en plena representación, una obra cuya trama algo abierta determina qué papeles podemos interpretar y en dirección a qué desenlaces podemos encaminarnos. Otros personajes que hay en el escenario tienen ya una idea acerca de sobre qué va la obra, una idea lo suficientemente elaborada como para que la negociación con el recién llegado sea posible.

Desde esta perspectiva, comprendo que cada persona se integra a una “obra de teatro”, que al momento del nacimiento comienza a moldar los papeles que puede interpretar; es decir, la cultura va conformando cada mente, cada manera de pensar, e influye la definición de lo que se espera para cada uno. Estas líneas de reflexión me remiten a la perspectiva de género, que siguiendo la metáfora de Bruner (1991), define cómo a partir de ser hombre o mujer se entra a la escena con uno u otro cuerpo; esto va determinando lo que culturalmente se espera de cada uno, y esas expectativas pueden ser literales o simbólicas.

A partir de esa postura, interpreto que mi historia se encuentra armada por distintos significados, los cuales dependen de distintas lecturas; sin embargo, toda lectura requiere tener a la cultura como un punto nodal que permita interpretar los significados asignados al embarazo adolescente. Por lo tanto, recorrer algunos entramados de mi historia familiar acompañada por las lecturas efectuadas durante mis seminarios otorga otro matiz a la reconstrucción de la historia.

Además de los bordados de la blusa que hemos compartido entre las mujeres de mi familia, también compartimos las marcas derivadas de los *significados de la feminidad* y la fuerza de la transgresión, cuando a pesar de las condiciones de opresión se lucha por construir otras oportunidades de vida en busca de mayor libertad. Desde esos hilos que me forman, me surgen otras interrogantes sobre el embarazo adolescente y las vivencias actuales de los jóvenes, ahora puedo abrir la mirada y, tal vez, mostrar una sensibilidad distinta para escuchar la voz de las jóvenes que pasan por esa experiencia.

Los nuevos bordados

En la reorientación de mi proyecto de investigación retomé los bordados que encontré en la mudanza. Bordados que conforman mi historia personal acerca del embarazo adolescente. Estos encuentros conmigo misma me permitieron reconocer mi implicación con el tema y, a su vez, mantener una distancia que validara el proceso de investigación.

Esa distancia se conecta con la identificación de mis propias creencias y sus orígenes para poder abrirme a escuchar a las y los jóvenes de bachillerato desde sus vivencias. Otra arista para abordar el tema de investigación consistirá en mantenerse *con los ojos bien abiertos* para intentar ser profeta a modo de Illich: “Según Iván Illich, un profeta no es una persona con una bola de cristal o con inspiración divina, sino alguien que sabe leer en profundidad el presente” (Esteva 2016, 17). Interpreto “leer el presente” como acercarse al problema de investigación para comprender la realidad y no para tomar elementos que ratifiquen lo antes especulado.

Con estos posicionamientos respecto a la investigación, y retomando las “heterologías o ciencias del otro” de las cuales habla Michel de Certeau (2000) y que incluyen a la pedagogía, pretendo enfocarme en *traducir* las *fábulas* que construyen las y los jóvenes en relación con la vivencia del embarazo adolescente:

La operación heterológica parece descansar sobre dos condiciones: un objeto, definido como “fábula”; un instrumento, la traducción. Definir mediante la “fábula” la posición del otro (salvaje, religioso, loco, infantil o popular) no es solamente identificarlo con “lo que habla” (*fari*), sino con un hablar que “no sabe” lo que dice [...] La “fábula” es pues habla Plena, pero que debe esperar la exégesis docta para que sea “explícito” lo que dice “implícitamente” [...] La dominación del trabajo escriturario se encuentra así fundada en derecho mediante esta estructura de “fábula”, que es su producto histórico (De Certeau 2000, 173).

Asumo que al realizar la investigación fungiré como traductora de una realidad. Empero, durante ese proceso mi actitud será activa; ya no solo participaré de la descripción de esa realidad, sino que buscaré comprenderla para interpretarla desde la *fábula* construida por las y los jóvenes, entendida como un producto histórico que se interpreta a partir de un contexto sociocultural determinado, en este caso, el estado de Oaxaca. Un territorio dentro del cual convergen distintas realidades, todas dignas de ser escuchadas y respetadas.

Posicionarme respecto a mi investigación puede equipararse con preguntarme desde dónde escribo y para qué lo hago; preguntas que al sintonizarse con los procesos propuestos por De Certeau (2000, 173) tienen la intención de definir desde dónde traduzco y para qué lo hago:

Para que esta dominación pase del derecho al hecho, existe un instrumento: *la traducción*. Es ésta una máquina, perfeccionada en el curso de generaciones. Permite pasar de una lengua a otra, de eliminar la exterioridad al transferirla a la interioridad, y de transformar en “mensajes” (escriturarios, producidos y “entendidos”) los “ruidos” insólitos o insensatos llegados de las voces (2000, 173).

Refiriendo la sentencia anterior de De Certeau, afirmo que traduzco desde un contexto particular en el cual se mezclan mi historia personal, mi formación profesional, mi desempeño como docente y todas las vivencias que me conforman, acompañadas por un proceso formativo en investigación que me guía para encontrar el para qué traducir. Traduzco porque considero que es importante acercarse a las voces de las y los jóvenes respecto a una temática que toca su trayectoria vital durante un momento determinante en su toma de decisiones, como es el tiempo del bachillerato. También me interesa traducir porque quiero escuchar al grupo de estudiantes en conjunto y aproximarme a las voces de las jóvenes que tienen la experiencia del embarazo adolescente, poder abrir el oído a esas situaciones particulares llevaría a la reflexión acerca del conjunto, no desde lo que se dice de ellas, sino desde lo que ellas dicen.

A partir de la investigación, la traducción significa respetar y expresar la mirada con la que las y los jóvenes interpretan su realidad; realizarla desde posicionamientos personales fundamentados teórica y metodológicamente. De esta manera, los nuevos bordados se nutren de reconocer las posturas que asumo ante mi objeto de estudio, posturas que sirven de cimiento al proyecto de investigación que habita en mi domicilio actual, lleno de maletas antiguas y nuevas por descubrir.

A modo de cierre

La narración expuesta en las páginas anteriores es una apuesta por recuperar la experiencia, por transgredir el olvido impuesto a los múltiples ruidos y voces que se mezclan en un proceso de investigación. “Porque la experiencia no tiene su correlato necesario en el conocimiento, sino en la autoridad, es decir en la palabra y el relato” (Agamben 2007, 9). Esta afirmación me inspira a pensar que narrar es decantar las vivencias para convertirlas en experiencias que permanecerán a través de la palabra. Por ello, la experiencia narrada permite dar cuenta de mi proceso de formación como investigadora y como mujer al plasmar encuentros y desencuentros.

Esta narración expresa mi sentir y pensar, sin intentar reportar solo avances de tesis, más bien refleja que el trayecto de la investigación no había sido lineal y en ascenso, sino lleno de planicies, cimas y declives:

La investigación científica se publica terminada y oculta su gestación, sus etapas sinuosas, inacabadas y fallidas. Al publicar, los científicos ponen en primer plano, en una trama expositivo-argumentativa, los hechos devenidos [...] pero omiten la narrativa de su construcción. Sólo se muestra el producto y un método idealizado que permite entenderlo; poco importa en las publicaciones el proceso real, no estilizado sino tortuoso e incierto. Lo que se pone a prueba, a través de su publicación, es el conocimiento logrado y no la fortaleza de los actores para perseverar hasta dar con él (Carlino 2005, 45-46).

En la primera parte de mi narración elegí la metáfora del objeto de estudio como la construcción de un domicilio, que me fue útil para plasmar las interrogantes y desafíos manifestados en la modificación e integración de mi proyecto de tesis. Narrarme a través de esta metáfora me sirvió para reflexionar que el objeto de investigación es una expresión de mí, no puede ser algo ajeno a lo que soy; identificar la implicación abre el espacio para reconocerse dentro del proceso.

En un segundo momento de la narración exploré con mayor profundidad mi implicación con el objeto de estudio a través de la metáfora de buscar, entre el menaje que llevé a mi domicilio, los elementos que dieran cuenta de aquello que me *afecta* y que me *implica* con el tema que investigo. Encontré dos planos de implicación, el primero relacionado con mi actividad laboral como docente; el segundo, con mi historia personal como mujer.

Las experiencias narradas cobraron mayor relevancia al participar en el seminario “Biografías, historias y relatos de vida: espacios de encuentros con la interculturalidad”, evento del cual es fruto el presente libro, en el cual se abordó la forma en que las narrativas se encuentran entrelazadas con la identidad y la subjetividad, y cómo desde la palabra es posible dar cuenta de diversos procesos individuales y compartidos:

Es justo que yo, paseando por un bosque, use cualquier experiencia, cualquier descubrimiento para sacar enseñanza sobre la vida, sobre el pasado y sobre el futuro. Pero como el bosque ha sido construido para todos, en él no debo buscar hechos y sentimientos que me atañen solamente a mí [...] Pero soñar despierto no es una actividad pública. Nos induce a movernos en el bosque narrativo como si fuera nuestro jardín privado (Eco 1994, 17-18).

Fue así como el “bosque narrativo” se transformó en mi “jardín privado”, abierto al encuentro de otras y otros que como yo andamos la senda de la investigación. Considero que en mi experiencia de investigación los ejercicios narrativos han permitido reconstruir mis vivencias, recuperando elementos que sirven directamente a mi proyecto de investigación y que también pueden abonar a otros *jardines privados* a partir de la experiencia compartida.

Referencias bibliográficas

- Abric, Jean Claude. 2001. *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Agamben, Giorgio. 2007. *Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Traducido por Silvio Mattoni. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bruner, Jérôme. 1991. *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cabral, Facundo. 2006. *No estás deprimido, estás distraído*. México: Cuántica Activa. Audiolibro.
- Carlino, Paula. 2005. “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil”. *Anales del Instituto de Lingüística* xxiv: 41-62. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196>.
- Certeau, Michel de. 2000. *La invención de lo cotidiano I. Arte de hacer*. México: Universidad Iberoamericana; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

- Connelly, Michael F. y Jean D. Clandinin. 1995. “Relatos de experiencias e investigación narrativa”. En *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*, coordinado por Jorge Larrosa, Remei Arnaus, Virginia Ferrer, Nuria Pérez de Lara, F. Michael Connelly, D. Jean Clandinin y Maxine Greene, 1–51. Barcelona: Laertes.
- Eco, Umberto. 1994. *Seis paseos por los bosques narrativos*. Traducido por Helena Lozano Miralles. Barcelona: Lumen.
- Esteva, Gustavo. 2016. “Las ideas de Iván Illich en medio de la tormenta”. En *Con ojos bien abiertos: ante el despojo, rehabilitemos lo común [un encuentro de colectivos a propósito de Iván Illich]*, coordinado por Susan Street, 17-28. México: Cátedra Jorge Alonso.
- Flores Bernal, Raquel. 2005. “Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida”. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 38, 67-88. <http://www.rieoei.org/rie38a04.pdf>.
- Larrauri, Maite. 2001. *El deseo según Deleuze*. Valencia: Tándem. <https://tinyurl.com/y5q8qpcb>.
- Mingo, Araceli. 2010. “Ojos que no ven... Violencia escolar y género”. *Perfiles Educativos*, xxxii (130): 25-84. <https://tinyurl.com/y4e7g8jd>.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2009. *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI; Clacso.

6

Experiencias formativas en la licenciatura en Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM: las voces de sus estudiantes

María Concepción Estrada García
Posgrado en Pedagogía
Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

Este documento forma parte de la investigación de campo de la tesis de doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) denominada “Construcción de la subjetividad. Una experiencia formativa de los estudiantes de Comunicación y Periodismo de la FES Aragón, UNAM”. En ella se recuperan, a través de entrevistas, los relatos de los estudiantes que participan en el proyecto de investigación “Vitalidad de la lengua otomí”, como parte de una formación alterna auspiciada por la propia facultad. La voz de los estudiantes concibe estas prácticas como exitosas en su formación profesional, ya que, como expresa uno de los entrevistados: “La mayor experiencia que pude adquirir con esta investigación fue salir un poco más al mundo, a darnos cuenta de la problemática que existe; por ejemplo, con este estudio, de la pérdida de las lenguas indígenas” (Entrevista focal con estudiantes, 31 de agosto de 2015).

El objetivo de las prácticas alternas se ha concretado como un contraste entre la formación profesional actual de los estudiantes en general de la licenciatura en Comunicación¹ en nuestro país, la cual tiene una marcada inclinación hacia las nuevas tecnologías, así como a la desvinculación de la teoría con la práctica en la licenciatura en Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón de la UNAM. Dicha experiencia, según sus

¹ Licenciatura en Comunicación es la denominación genérica utilizada en el presente capítulo para referirnos a las carreras relacionadas tanto con la comunicación como con el periodismo.

propios actores, ha tomado tal relevancia en su formación que la perciben como decisiva e innovadora, ya que han podido conjuntar la teoría con la práctica.

El tema de la tesis se enmarca en la línea de investigación de Antropología Cultural y Educación del posgrado en Pedagogía de la UNAM. La investigación tiene como objetivo dar cuenta del proceso de construcción de la subjetividad de los estudiantes que participan en la investigación “Vitalidad de la lengua otomí” de los habitantes de Temoaya, Estado de México, y la forma en que aquella puede incidir en su formación profesional.

A continuación, se expone cómo se han construido el problema de investigación, el objeto de estudio, la pregunta de investigación, los supuestos, los objetivos, el encuadre en el tipo de investigación y los relatos de tres alumnos participantes, compilados a través de una entrevista focal.

Construcción del problema de investigación y objeto de estudio

Mi desempeño como profesora de la licenciatura en Comunicación y Periodismo me permitió tener en 2015 una charla con el profesor Jesús García Badillo, también académico de esta carrera, en la cual me comentó que estaba colaborando en una investigación con el doctor Roland Terborg, profesor de tiempo completo del Centro de Lenguas Extranjeras de la UNAM, denominada “Situaciones y prácticas bilingües que contribuyen al mantenimiento desplazamiento de lenguas”. En esta, un grupo de estudiantes de licenciatura, desde hace cinco años, se sumaron mediante su participación en el trabajo de campo, es decir, en la aplicación de encuestas a los habitantes otomíes del municipio de Temoaya en el Estado de México.

Posteriormente, cuando el profesor García Badillo asumió la responsabilidad de la jefatura de la licenciatura en Comunicación y Periodismo, mencionó en una entrevista que tuve la oportunidad de realizarle:

Una vez en el puesto de encargado de la carrera, tuve la inquietud de empezar a generar trabajo ya independiente, sin desvincularme totalmente del trabajo de él [se refiere al doctor Terborg] pero ya con una base específicamente

dentro de la Universidad. Con ese esquema empezamos a generar trabajo propio en el cual estamos pensando, entre otras cosas, documentar parte del trabajo; ello implica desde lo que son entrevistas a profundidad, por ejemplo, la creación de un documental, trabajo ya más orientado no solamente a la parte lingüística, que obviamente él maneja (Jesús García Badillo, entrevista por Estrada, 21 de agosto de 2015).

A partir de ese nombramiento, el profesor decidió conformar un proyecto denominado “Vitalidad de la lengua otomí”, para dar cabida a la integración de un grupo de estudiantes y profesores dedicados a realizar trabajo tanto documental como de campo en torno a los habitantes de habla otomí en Temoaya, Estado de México.

Ante este panorama de formación extracurricular de los estudiantes de la licenciatura en donde imparto clases, y con base en mi propia experiencia de quince años como formadora de profesionistas, consideré valioso recuperar, documentar y dar cuenta de las experiencias que los alumnos participantes han obtenido; sobre todo si consideramos que se trata de una actividad inédita en la facultad y, por tanto, sin registro alguno.

La formación profesional es un tema complejo y difícil de abordar, el cual puede implicar varias acepciones, dependiendo del momento histórico, del contexto, de la disciplina que la estudia, de cómo se asume el sujeto mismo que es formado o cómo procura su propia formación.

En el trabajo de tesis nos centraremos en entender la formación como un proceso que permite construir la idea de lo social, y en cómo esta nutre la forma de ser del sujeto, quien se desarrolla en una institución educativa, en nuestro caso, en la licenciatura en Comunicación y Periodismo impartida en la FES Aragón de la UNAM.

En esta actividad, desde los primeros semestres, los estudiantes incurrieron en prácticas emergentes de formación alternativa, no curriculares, enfocadas en formarlos en tareas principalmente de investigación. Consideramos relevante documentar las experiencias derivadas de estas con la finalidad de conocer los procesos que contribuyen en la construcción de su subjetividad. Las labores realizadas logran abonar a una formación extracurricular que también

puede responder a una preparación profesional complementaria o decisiva para los estudiantes, la cual supone un énfasis en una formación tutorizada y en el aprendizaje reflexivo en la acción, como menciona Schön (1987, 10).

En el currículo de las universidades persiste un énfasis en la teoría disociada de la práctica, y se torna necesario procurar otras estrategias formativas que puedan desarrollar una subjetividad en ambos sentidos, como puede ocurrir en el caso de la incursión de estos estudiantes en prácticas educativas emergentes.

En general, la pertinencia de este tipo de prácticas formativas puede entenderse desde la perspectiva de encontrar soluciones a los problemas asociados con lo comunicativo en nuestra sociedad. De ahí que esta iniciativa formativa se haya abocado a recuperar información de los habitantes de lengua otomí en el municipio de Temoaya a través de encuestas, entrevistas, fotografías, videos para elaborar documentales, libros electrónicos, participación en coloquios y productos multimedia. Por tanto, como indica Alcoceba (2004) es importante ofrecer una formación metodológica que permita el diagnóstico y evaluación de las cuestiones sociales. Según los propios estudiantes y el profesor García Badillo, esta actividad ha recibido como fase preparatoria para salir a campo a realizar las tareas encomendadas. Es decir, en voz del profesor:

Antes de que salgan los alumnos, les hacemos una invitación a una plática en la que les explicamos cuál es el trabajo de un investigador; por eso la idea de contar con profesores de carrera que hayan cursado un doctorado, y ellos les explican cuál es el trabajo de investigación, lo que se espera del trabajo de cada alumno [...] Entonces, se les explica a los alumnos básicamente que el trabajo de investigación es un proceso largo, arduo y de mucho compromiso. Afortunadamente, aquellos alumnos que participaron en esta primera etapa siguen obviamente interesados en continuar en el mismo. Ya se les está planteando cuáles serían las funciones que tendrían que realizar [...].

Se les explica a los chicos también cuáles son las expectativas respecto de cómo deben enfocar ellos el trabajo de investigación. La idea es que, por ejemplo, los chicos que están integrándose apenas a la carrera vayan visualizando en esto la posibilidad de generar trabajos de tesis, y que cuando llegue el momento

tengan no solo un proyecto, sino un avance significativo. También se les dan lecturas para que vayan entrando [...] al tema de la vitalidad de la lengua otomí. Realizan también trabajo de campo con investigadores. Algunas de las líneas también obligaron a entrevistar a doctores, profesores [Es] un trabajo integral que no solamente queda en lo documental, sino que también los ayude a ir integrando el trabajo de campo (Jesús García Badillo, entrevista por Estrada, 21 de agosto de 2015).

En contraste con lo anterior, se observa que en la lógica de la educación en nuestro país se realizan prácticas de acercamiento a la realidad en ciertas licenciaturas, como medicina, ingeniería, arquitectura, por mencionar algunas, y no en todas, o en otros casos, dichas prácticas pueden ser insuficientes o guiadas erróneamente. Entonces, se puede percibir un vacío en la formación profesional.

Si bien es cierto que tal circunstancia tiene su origen en la filosofía positivista, que prevalece en muchas instituciones educativas hoy en día, ya sean públicas o privadas, basta recordar que en la educación universitaria pública se estructuran, reestructuran y actualizan planes y programas de estudio con base en el estado del arte de la profesión, el cual requiere conocer las necesidades del campo laboral. Por lo general, se obtiene información directamente de los empleadores, quienes asumen la postura de exigencia de cierta preparación instrumental, como lo asevera Schön (1987).

De aquí surge la necesidad de formar a los estudiantes de la licenciatura como estudiosos que orienten su práctica no solo a un desarrollo instrumental (qué hacer con los medios), sino a un conocimiento científico: a investigar los fenómenos comunicativos desde una perspectiva no solo de demandas de mercado, sino de una forma de investigación científica que permita analizar los desajustes sociales que puedan desencadenarse ante este cambio de paradigma (Alcoceba 2004).

Por lo tanto, no solamente las innovaciones técnicas de la comunicación son una actividad de suma trascendencia sociopolítica y cultural —cuya misión es ofrecer informaciones, opiniones e interpretaciones sobre hechos que interesan a la sociedad y afectan al ciudadano (Fernández 2012)—, sino

también el acercamiento de los estudiantes hacia prácticas profesionales emergentes que contribuyan a ser una alternativa de formación, donde se involucre el nexo necesario entre teoría y práctica, y signifique una revaloración de las asignaturas teóricas, epistemológicas y aquellas orientadas a la investigación social de la comunicación que han sido relegadas y tenido una aplicación limitada, en detrimento de otros conocimientos más instrumentales y prácticos.

En cuanto a la construcción de la subjetividad, Castoriadis (1994) menciona que en la sociedad opera una unidad cohesionada de manera perfecta en su interior e inmensamente compleja de significaciones que empapan, orientan y dirigen toda la vida de una sociedad y de los individuos concretos que corporalmente la constituyen. A estas significaciones las llama *imaginarias* porque no corresponden a elementos racionales o reales, y no quedan agotadas por referencia a dichos elementos, sino que están dadas por *creación*, y las llama sociales porque solo existen si están instituidas y son objeto de participación de un ente colectivo impersonal y anónimo.

En este sentido, para efectos de la tesis referida tomamos esas significaciones como aspectos que conforman la construcción de la subjetividad a través de la experiencia formativa de los estudiantes de Comunicación y Periodismo.

En función de la subjetividad de los estudiantes, a través de sus experiencias curriculares y extracurriculares, de los roles organizativos que desempeñen (Schön 1987), de situaciones del pasado, de intereses y perspectivas políticas y económicas, nos enfrentamos a las situaciones problemáticas de maneras muy diferentes. De ahí que sea pertinente recuperar las experiencias formativas de los estudiantes que participan en el proyecto de investigación, y reflexionar, por medio de sus narraciones, cómo han percibido y concebido su incursión en dichas actividades y cómo han cambiado su subjetividad respecto del resto de sus compañeros que no han incursionado en las mismas labores. Es decir, haríamos una conjetura: considerar que los sujetos de esta investigación doctoral podrían estar experimentando cambios en su forma de concebirse a sí mismos y a su formación profesional.

En cuanto a la *institucionalización* de la formación en la disciplina de la comunicación y el periodismo, “hace más de cincuenta años, se iniciaron

en México las primeras carreras de Periodismo, Publicidad y Comunicación” (Benassini 2002, 1). Debido al proceso de habituación de sus prácticas educativas, observamos que:

La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho de otra forma, toda tipificación es una clase de institución. Lo que hay que destacar es la reciprocidad de las tipificaciones institucionales y la tipicalidad no sólo de las acciones, sino también de los actores en las instituciones. Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones siempre se comparan, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como las acciones individuales (Berger y Luckmann 1968, 74).

Para Castoriadis (1994), la palabra *institución*, en su sentido más amplio y radical, significa normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas, y desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y forma particulares que le da a la sociedad.

La institución educativa, en este caso la FES Aragón, proporciona a sus estudiantes, retomando a Berger y Luckmann (1968) y a Castoriadis (1994), una formación regulada, habitualizada y fundamentada en una filosofía positivista. Es conveniente mencionar que no se trata de rechazar el tipo de formación que obtienen los estudiantes a través de este enfoque, sino de potenciarla, aprovechar sus procesos de enseñanza aprendizaje y complementarla con las prácticas alternativas que podría proporcionar el proyecto de investigación “Vitalidad de la lengua otomí”.

Como parte de esta institucionalización, se entiende la práctica educativa como “una actividad compleja que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores así como la capacitación que han recibido estos últimos” (Gómez 2008, 3). Consideramos que tenemos que formarnos, pensando de manera institucional, en un proceso sistémico, con una formación

donde la teoría y la práctica estén todo el tiempo de la mano: no habría entonces desvinculación entre saber y el saber hacer. Es conveniente pensar que más allá de una dicotomía, se trata de una dualidad, no algo separado, sino elementos complementarios, implicados, que no existe separación.

Asimismo, también nos hemos percatado de los lugares comunes tanto del trabajo escolar como del campo profesional. En la actualidad, la formación profesional de los estudiantes de la licenciatura en Comunicación, en concordancia con Fuentes (2007, 2), “desde mediados de los años setenta, se ha mantenido vigente la doble tensión entre la ‘formación generalista’ y las ‘especialidades’ en la carrera de comunicación, y entre la ‘estructuración disciplinaria’ y la multidisciplinariedad”.

Además, en este tipo de formación profesional prevalece la inclinación hacia proveer a los estudiantes de conocimientos, habilidades y herramientas en torno a una comunicación y periodismo dirigidos al ámbito digital. En consecuencia, las universidades formulan, entre otros aspectos, sus planes y programas de estudio, perfil de egreso y estrategias de enseñanza-aprendizaje con base en las necesidades del campo laboral. En concordancia con lo anterior, Fuentes (2007, 2) expresa:

... a pesar de la existencia de 56 denominaciones diferentes para la licenciatura en “Ciencias de la Comunicación” en México, hay una tendencia fuerte hacia la homogeneidad, pues el 68 % de los programas, que atienden al 67 % de los estudiantes (es decir, más de dos tercios del conjunto), queda claramente ubicado en un “núcleo central”, orientado hacia una formación generalista, diversa y confusamente relacionado con cinco “núcleos periféricos” de especialización profesional, articulados alrededor del periodismo, el diseño, la publicidad, las relaciones públicas o la educación, ninguno de los cuales abarca a más del 10 % de los programas o de los estudiantes, si bien remiten a grupos bien diferenciados de figuras profesionales.

Dicha apreciación también la comparte Alcoceba (2004, 9):

El campo profesional del estudiante de esta licenciatura, en la última década, se ha circunscrito en la esfera digital, se han ido incorporando en los planes de estudio de algunas facultades de CC de Información y Comunicación campos de especialización en el diseño, uso y aplicación de las nuevas tecnologías de la comunicación.

En el campo del diseño curricular, estos modelos han facilitado a las instituciones educativas la elaboración de planes y programas de estudios (Vélez y Terán 2010).

En un primer acercamiento al plan de estudios de la carrera de Comunicación y Periodismo de la FES Aragón, podemos manifestar que también se ha sumado a la integración de asignaturas relacionadas con una formación apegada al ámbito digital, por ejemplo, Computación Aplicada a los Medios Audiovisuales; Computación Aplicada a los Medios Impresos y Electrónicos; Edición de Diarios y Revistas; Edición de Libros; Ciberperiodismo, entre otras.

Es aquí donde aparece la necesidad de la figura del comunicólogo como estudioso que orienta su práctica no solo a un desarrollo instrumental (qué hacer con los medios), sino a un conocimiento científico: investigar los fenómenos comunicativos desde una perspectiva no solo de demandas de mercado, sino como una forma de investigación científica que permita analizar los desajustes sociales que puedan desencadenarse ante este cambio de paradigma (Alcoceba 2004).

En nuestro caso, las actividades realizadas por este grupo de estudiantes pueden estar circunscritas en una práctica profesional emergente, una que considera no solo los avances científicos o técnicos que de alguna forma imprimen directrices en el ejercicio de las profesiones, sino también los aspectos políticos y económicos que sufre el país y sus repercusiones en el ejercicio profesional (Guzmán 2012).

De manera complementaria, mencionamos en el ámbito curricular, que el plan de estudios de la licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón (2006, 47) comprende que: “El egresado será capaz de analizar, comprender y manejar de manera crítica las principales teorías y las diferentes lógicas de organización del conocimiento en comunicación. Producirá y

emitirá mensajes con imparcialidad y ética en distintos medios de comunicación y analizará el quehacer económico, social y político de la realidad nacional e internacional”.

El campo de acción es: el profesional de la comunicación (FES Aragón 2006, 48) “puede laborar en áreas radiofónicas, televisivas y cinematográficas, en diarios y revistas, en compañías de publicidad y propaganda”, como asesor, capacitador, publirrelacionista y auditor en comunicación. Con base en lo estipulado en el “Proyecto de modificación del plan y programas...” (FES Aragón 2006), también puede incursionar en:

- Docencia e investigación.
- En estudios de opinión, audiencia, impacto y mercado.
- Redactor, corrector y editor de publicaciones.
- Guionista, productor, comentarista, reportero, fotógrafo, conductor y analista en empresas de comunicación electrónica y periódica.
- Diseño, administración y producción de proyectos editoriales.

Con base en las prácticas de los estudiantes participantes, podemos mencionar que además de realizar actividades en donde se vincula la teoría con la práctica, están incursionando en temas poco abordados, según sus propios comentarios, como la lengua otomí.

Con base en lo anterior, el hecho de que los estudiantes se inclinen hacia temas investigados en menor escala demuestra que, por una parte, aunque la mayoría de las investigaciones “de la comunicación” siguen abordando objetos de estudio referidos a la multidimensional operación social de los medios de difusión masiva, sus enfoques teórico-metodológicos se multiplican y diversifican, asociados a distintas perspectivas interdisciplinarias, sin que pueda afirmarse que predominen las que pueden reconocerse como sociopolíticas, socioeconómicas o socioculturales. Lo mismo sucede con una creciente proporción de proyectos que abordan objetos de estudio indirecta o tangencialmente relacionados con la comunicación mediática. Al igual que lo detectado en otros países, la proliferación de tendencias, más que hacia una pauta de

especialización, tiende a una fragmentación en la que los fundamentos y los resultados de las investigaciones tienen cada vez menos articulaciones entre sí, salvo quizás en sus adscripciones institucionales (Fuentes 2007).

Metodología

En lo referente a la orientación teórico-metodológica y a la operacionalización, se trata de una investigación de tipo cualitativo interpretativo sustentada en Castoriadis (1994), Berger y Luckmann (1968) y Ricoeur (1995), y que utiliza la etnografía (Geertz 1997). En cuanto a la técnica de trabajo de campo se contempla la entrevista grupal, semiestructurada y focalizada (Vela 2004).

La investigación cualitativa, concebida “desde adentro, supone una preponderancia de lo individual y subjetivo. Es una investigación interpretativa, referida al individuo, a lo particular” (Bisquerra 2000, 64). En este sentido, la tesis se centra en la construcción de las prácticas emergentes de investigación en las que han participado los estudiantes de la licenciatura en Comunicación y Periodismo.

Para abordar el objeto de la investigación, se estudia a todos los alumnos que participan en un proyecto que aborda la pérdida de la lengua otomí. Al tratarse de datos empíricos aportados desde la perspectiva de los estudiantes y de cómo han percibido el proceso de construcción de su subjetividad, se trabaja a partir de la etnografía, la cual permite hacer uso de fuentes de información de primera mano, como la entrevista. En este contexto, se hace uso de la etnografía como estrategia cualitativa, la cual supone una aproximación inductiva basada en la observación, la descripción y la interpretación. Es una herramienta clave para una *descripción densa* (Geertz 1997) que permita una “interpretación adecuada de la realidad” (Ameigeiras 2006, 112), implícita a la de conocimiento social. Así, la importancia del trabajo de campo, la búsqueda del conocimiento a través de los sujetos y la singularidad del posicionamiento del investigador abren nuevas posibilidades para el conocimiento de la realidad social.

Como método de indagación, la etnografía permite recuperar las experiencias y concepciones que experimentan los estudiantes en la construcción

de sus prácticas profesionales, las cuales son proporcionadas por la institución educativa. En este contexto, la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho de otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución (Berger y Luckmann 1968).

Para la investigación de campo, en las primeras etapas se realizó una entrevista con un grupo focal (Vela 2004) de tres estudiantes, con la finalidad de tener un acercamiento al objeto de estudio: el proceso de construcción de las prácticas profesionales alternas emergentes de los alumnos de Comunicación y Periodismo.

En este sentido, Vela (2004) concibe las entrevistas aplicadas a un grupo de ese tipo como el conjunto de personas que se reúnen con el fin de interactuar en una situación de entrevista grupal, semiestructurada y focalizada sobre una temática particular compartida por todos. Mediante el contacto directo con nuestro objeto de estudio, podremos conocer y comprender su actuar. Es decir, captar el significado de sus acciones para posteriormente interpretarlas (Ricoeur 1995). La relevancia de este tipo de estudios ha logrado que el investigador pueda conocer, comprender e interpretar a los actores sociales que despliegan su vida en un escenario donde se encuentran para interactuar y, con esto, producir situaciones y acontecimientos que demandan nuestra atención. El sujeto, como parte imprescindible de este tipo de investigación, también puede dar cuenta de su acción y participar en un mundo social al tiempo que reflexiona sobre los efectos de esa participación.

En cuanto a la observación participante, permite recoger aquella información más numerosa, más directa, más rica, más profunda y más compleja. Con eso se pretende evitar en cierta medida la distorsión que se produce al aplicar instrumentos experimentales y de medición, los cuales no recogen información más allá de su propio diseño (Sánchez 2004). Mediante la observación se pretende captar los significados de una cultura, el estilo de vida de una comunidad, la identidad de movimientos sociales, las jerarquías sociales, las formas de organización, etcétera. Ante todo, se trata de conocer los significados y sentidos que otorgan los sujetos a sus acciones y prácticas (Sánchez

2004). Con este fin, los instrumentos de registro del trabajo de campo utilizados son grabadora de audio, cámara fotográfica y cámara de video.

Los estudiantes que participan en la investigación

Los alumnos que participan en el proyecto de investigación lo han hecho de manera voluntaria, por invitación de su jefatura de carrera, y su perfil es el siguiente:

- Pertenecen a primer y tercer semestre de la licenciatura en Comunicación y Periodismo.
- Mantienen un promedio escolar mínimo de 8.

A partir del perfil anterior, se realizó una primera entrevista con un grupo focal de estudiantes. Con base en la metodología planteada por Vela (2004) y Cohen y Manion (2002), se formularon las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es su opinión con respecto a su participación en el proyecto de investigación “Vitalidad de la lengua otomí”?
2. ¿Qué hacían y cómo lo hacían?
3. ¿Tienen alguna anécdota que les interese compartir?
4. ¿De qué manera, desde su visión de la carrera, pueden contribuir a que se conozca el problema de la pérdida de la lengua otomí?
5. ¿Qué aspectos deben manejar para realizar un trabajo de investigación?
6. ¿Qué más piensan hacer en el proyecto?

Planteamiento de la pregunta de investigación, los objetivos y el supuesto

Preguntas de investigación

- ¿Qué procesos formativos del proyecto de investigación “Vitalidad

de la lengua otomí” inciden en la construcción de la subjetividad y cómo se dan esos procesos?

- ¿Cómo los estudiantes de Comunicación y Periodismo construyen su subjetividad a través de su participación en proyectos de investigación como el de “Vitalidad de la lengua otomí”?

Objetivo general

Definir el proceso de construcción de la subjetividad de los estudiantes de Comunicación y Periodismo, para determinar qué experiencias formativas han obtenido con el proyecto de investigación “Vitalidad de la lengua otomí”.

Objetivos específicos

- Identificar los procesos formativos que inciden en la construcción de la subjetividad.
- Analizar el proceso de construcción de la subjetividad reflexiva y crítica de los estudiantes de Comunicación y Periodismo que participan en proyectos de investigación como el de “Vitalidad de la lengua otomí”.
- Identificar las experiencias formativas de los estudiantes que participan en dicho proyecto de investigación.

Relatos a través de la entrevista focal

Los relatos que a continuación se presentan integran una parte del trabajo de campo obtenida a través de una entrevista focal (por cuestiones de espacio, únicamente se reproducen las respuestas de cuatro de las seis preguntas formuladas) aplicada a tres estudiantes que participan en el proyecto de investigación “Vitalidad de la lengua otomí”, a quienes se entrevistó y videograbó el 31 de agosto de 2015 en el estudio de televisión de la FES Aragón. Los estudiantes entrevistados se llaman Luis, Alberto y Aramís.

Pregunta 1: ¿Cuál es su opinión con respecto a la participación de cada uno de ustedes en el proyecto de investigación “Vitalidad de la lengua otomi”?

Alberto.— Bueno, más que nada, lo que nos deja esta experiencia, por lo cual nos incita a continuar con la investigación, es que no se pierda este tipo de lenguas, porque representan nuestra cultura. Y enfrentamos ese tipo de problemas, como lo es la discriminación por parte de la misma gente de aquí, porque paradójicamente me comentaban muchas personas a las que entrevisté: los extranjeros cuando se acercan a sus comunidades son los que más los ayudan, los que más están interesados; sin embargo, gente que viene de distintos estados de la República los maltratan, ya sea verbalmente o físicamente. Les cuesta mucho trabajo continuar con pequeñas formas de ayudarse a vivir, que es bordando manteles o, no sé, algún tipo de material que ellos utilizan para bordar. Es muy mal pagado por las personas de aquí, cuando van de los estados a esas comunidades, les regatean; sin embargo, es necesario que ellos mismos que comentan qué no hacen [los] extranjeros, los extranjeros pagan lo que sea, por pagar, por adquirir esas artesanías. Entonces, como comenta mi compañera, nos ayuda a avanzar demasiado en la carrera, hasta este semestre no habíamos conocido entrevista; sin embargo, tuvimos bastante ayuda por parte de del profesor Jesús, que nos ayudó a tener esas técnicas para entrevistar muy buenas. Me ayudó bastante; por ejemplo, en mi caso, me ayudó bastante porque pude sobrellevar una entrevista, que no había tenido la oportunidad de realizarla antes con él, y es muy muy grata la experiencia. Y nuestro fin es continuar con eso, darle voz a los que no la tienen (Entrevista focal con estudiantes, 31 de agosto de 2015).

Desde que se les realizó la invitación para que ustedes pudieran incursionar en este proyecto, ¿cómo fue ese acercamiento con ustedes, qué les plantearon, cómo lo asimilaron y finalmente cómo fue su inicio en este importante proceso? Solo daremos a conocer algunos de los relatos recuperados:

Aramís.— Buenas tardes, ni nombre es Aramís [...] pues bueno, una de las cosas a que nos enseñan mucho en la carrera es que uno de los objetivos de ser

periodista es no solamente darle voz a quien no la tiene. Entonces, el enfrentarnos con estos problemas de que ya las lenguas indígenas se están dejando de utilizar, pues sí hay mucho que las personas tienen que decir respecto de esto. Muchos se sienten orgullosos de hablar esta lengua; sin embargo, saben que se enfrentan a las presiones sociales, como menciona el doctor Roland Terborg, que es precisamente su modelo ecológico de presiones, en el que dicen que cuando llegan a la ciudad se ven ante factores de discriminación, falta de empleo, por lo mismo, que quizá no saben hablar bien español. Entonces, les cuesta trabajo comunicarse con las personas, y realmente cuando uno quiere adentrarse en su historia ponen cierta barrera, que a nosotros en un principio nos costó trabajo derribar; en un principio nos costó, bueno, sí, fue un poco difícil el empezar a hablar con estas personas porque desde el principio decían: “No, es que vienen del DF, no, entonces no les podemos dar información”, o “No, es que aquí nadie habla otomí”; sin embargo, hubo personas que dijeron “Sí, yo hablo otomí, si quieres te puedo decir esto”. Me tocó el caso de hacerle una entrevista de semblanza a un señor que vendía jugos en la plaza de Temoaya y él estaba completamente orgulloso de su lengua; dice que aún a la fecha sigue hablando con sus hijos, con su esposa, el otomí; sin embargo, él empezó a estudiar inglés y quiere seguir aprendiendo más palabras en español, por lo que quiere sobre todo mantener esta, quiere continuar la transferencia del idioma. Dice que en cuanto tenga nietos les va a seguir hablando en otomí para que su lengua no se pierda, que es también uno de los objetivos que tiene nuestro trabajo, que es el uso del conocimiento, la transferencia de esta lengua. Por la experiencia que tuvimos fue buena, aprendimos mucho; como estamos en el inicio de la carrera, aprendimos demasiado y creo que eso es lo que me queda: una forma de trabajar en equipo y de aprender a relacionarme con otras personas (Entrevista focal con estudiantes, 31 de agosto de 2015).

Pregunta 2: ¿Podrían abundar en el comentario de Luis respecto de “lo que teníamos que hacer, cómo lo teníamos que hacer”?

Luis.— Claro, inicialmente reconocimos ese lugar, Temoaya, tuvimos la oportunidad de visitar una zona arqueológica ubicada aproximadamente a media

hora de donde nos encontrábamos; ahí tuvimos la oportunidad de adentrarnos un poco al mundo que se vivía ahí. En reiteradas ocasiones he escuchado eso de que para aprender algo tienes que vivirlo también; entonces, fue parte de el acercarnos a un poco de la cultura, saber un poco del contexto que íbamos a afrontar el día siguiente, y tuvimos la oportunidad de recorrerlo, de ir a un museo y más tarde nos llevaron a una tienda de bordados, y bueno, un señor que vivía ahí nos explicó el proceso de lo que hacían, nos explicó básicamente lo que hacen, porque esa era una comunidad. Y bueno, al día siguiente, ya con ese contexto, salimos a la calle para realizar diversas encuestas, alrededor de doscientas encuestas más o menos, que sirvieron como apoyo para darnos alguna idea de cómo era la situación en la comunidad otomí. Hicimos estas encuestas en un mercado, en un tianguis que se ubicaba en el centro de Temoaya, y bueno, más tarde tuvimos la oportunidad de poder hacer una entrevista de semblanza que previamente veíamos cómo no teníamos el conocimiento y previamente se nos dieron las herramientas para realizarla. En mi caso, me tocó entrevistar a un vendedor de helados. La entrevista dura alrededor de veinte minutos, y bueno, no fue una gran entrevista, no soy un experto en la materia, pero creo que con las herramientas que nos fueron dadas, al decirnos en qué consistía una entrevista de semblanza, pudimos realizarla de una manera benéfica, fructífera, y bueno, creo que fue una muy buena entrevista (Entrevista focal con estudiantes, 31 de agosto de 2015).

Pregunta 3: ¿Tienen alguna anécdota que les interese compartir?

Alberto.— La experiencia más difícil para mí fue entrevistar a una familia. No por equivocación, por coincidencia, casualidad, no lo sé, pero me había pasado la mayor parte de la tarde consiguiendo mi entrevista de semblanza, porque no había podido entrevistar a nadie. Y yo tenía que pasar al baño, y estaban los dos señores, y me entiende el señor, y bueno, nos habíamos comentado que probablemente nos iban a pedir algo a cambio de la entrevista y pensé: “Bueno, si ya utilicé sus servicios, pues tal vez pueda conseguir aquí mi entrevista”. Comencé a platicar con ellos y fue muy complicado por las experiencias que ellos me comenzaron a relatar; por principio de cuentas, el abuso por parte

de sus gobernantes, más que nada por ignorancia, porque ellos les mienten a las personas, les dan trabajos prometiéndoles un sueldo que no les pagan, en donde involucran a hombres, mujeres y niños. Me comentaron acerca de que un diputado de ahí les iba a poner drenaje, y los hicieron excavar para los tubos que iban a pasar por ahí. La hija de la señora estuvo participando. El diputado los citó a cierta hora en la plaza principal y este no llegó, la gente obviamente se molestó y comenzaron a atentar contra el palacio municipal; posteriormente, llegó la policía y los rodeó, los comenzaron a golpear y no nada más fue a ellos [...] aunque no lo conozcan, se reúnen para acompañar a la familia (Entrevista focal con estudiantes, 31 de agosto de 2015).

Pregunta 4: ¿De qué manera, desde su visión de la carrera, pueden contribuir a que se conozca el problema de la pérdida de la lengua otomí?

En específico, fue a todo al que vieran, personas de la tercera edad y niños. Fue muy difícil porque la señora me preguntaba: “Joven, y entonces, ¿qué hacemos?”. Es complicado responderles. Me comentaban que la lengua orgullosamente se la enseñan a sus hijas, y también a sentirse orgullosos por ser parte de esta cultura, de su dialecto, de sus raíces, y no dejarse discriminar. Adentrándome un poco más en esta entrevista que hice a un profesor de nivel secundaria, me comentaba que las instituciones públicas no hacen nada para fomentar la lengua. Yo le pregunté que si de los cuatro grupos que me mencionó a los que le imparte clase, si alguno de ellos habla el dialecto [*sic*], y me comentó que de los cuatro grupos, un niño lo habla en un veinte por ciento, y de los profesores, ni siquiera él lo sabe, aunque sus padres lo hablaban; por lo que pregunté la razón por la que no quiso continuar con la lengua, y respondió que fue por falta de interés, aunque su papá trató de enseñarle muchas veces. Es algo que se repite en las entrevistas que hicimos: la falta de interés, por discriminación y muchas veces por pena. Muchas veces por pena no quieren hablarlo o enseñarlo, por miedo a que sus hijos sean discriminados por esto. Pero creo que esa entrevista con la familia fue la que más me marcó, al grado de que llegué con

mi maestra y le dije: “No sirvo para ser periodista, soy demasiado sensible para esto”. Estuve muchas veces al borde del llanto por todas las experiencias que me transmiten y cómo abusan de la ignorancia de las personas, y no es ignorancia porque quieran, sino porque no hay una manera o algo que los impulse. Incluso la señora me comentaba que su hija lleva un promedio muy bueno, y sin embargo, no sabe si pueda continuar estudiando. Estaba en nivel secundaria y no sabe si podrá ir a la preparatoria, porque no tienen los recursos. Me comentaba que muchas veces ha intentado conseguir becas para su hija y no se las dan porque no tienen papeles o les dan largas; simplemente no tienen acceso a ese tipo de apoyos, es frustrante, es desesperante saber que haya talentos y que haya buenas mentes que no puedan continuar por falta de apoyo.

Aramís.— Bueno, una de mis experiencias igual fue al entrevistar a una maestra precisamente la lengua otomí. Desde el principio, creo que pues se siente un rechazo hacia las personas del DF, área metropolitana. Desde el momento en que yo digo: “Vengo del Estado de México, específicamente de una escuela del municipio de Nezahualcóyotl”, como que luego luego se ponen a la defensiva. Y se siente cuando a uno no le quieren dar información. En este caso, estaban los papás de la maestra y yo les quería hacer a ellos una entrevista. Había, precisamente en la plaza de Temoaya, había un funeral, entonces se reúnen muchísimas personas. Había muchos arreglos florales y demás (Entrevista focal con estudiantes, 31 de agosto de 2015).

Como se mencionó al inicio de este apartado, se mostró el avance de los relatos obtenidos a través de las respuestas a cuatro de seis preguntas planteadas en una entrevista focal con tres estudiantes. En ellas se recogen las experiencias de formación extracurricular logradas durante su participación en un proyecto de investigación. En este sentido, se percibe a través del discurso de los alumnos el proceso de construcción de su subjetividad y la manera en que la experiencia claramente ha incidido en su formación profesional.

Reflexiones finales

Es patente la necesidad de formar a los alumnos de la licenciatura en Comunicación y Periodismo como estudiosos que orienten su práctica no solo a un desarrollo instrumental (qué hacer con los medios), sino a un conocimiento científico: a investigar los fenómenos comunicativos que también demandan atención desde una perspectiva no solo de exigencias de mercado, sino como un proceso de investigación científica que permita analizar los desajustes sociales. Por tanto, no solamente las innovaciones técnicas de la comunicación son una actividad de suma trascendencia sociopolítica y cultural, cuya misión es ofrecer informaciones, opiniones e interpretaciones sobre hechos que interesan a la sociedad y afectan al ciudadano; también lo es el acercamiento de los estudiantes hacia prácticas profesionales emergentes que contribuyan a ser una opción de formación que involucre el nexo necesario entre teoría y práctica, y que signifiquen una revaloración de las asignaturas teóricas, epistemológicas y aquellas orientadas a la investigación social de la comunicación, las cuales podrían estar siendo relegadas, o bien, con una aplicación limitada, en detrimento de otros conocimientos más instrumentales y prácticos. Es decir, podemos argumentar que mediante la formación que reciben algunos estudiantes de la licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón al participar en el proyecto de investigación “Vitalidad de la lengua otomí”, están experimentando cambios en su forma de concebirse a sí mismos y a su formación profesional, de una manera crítica, propositiva, analítica y reflexiva.

Referencias bibliográficas

Alcoceba, José Antonio. 2004. “Los horizontes formativos de las facultades de ciencias de la información y de la comunicación ante los nuevos escenarios comunicativos”. *Razón y Palabra*, núm. 40. <https://tinyurl.com/y3huyefy>.

- Ameigeiras, Aldo Rubén. 2006. "El abordaje etnográfico en la investigación social". En *Estrategias de investigación cualitativa*, coordinado por Irene Vasilachis, 107-151. Barcelona: Gedisa.
- Benassini, Claudia. 2002. "El imaginario social del comunicador: una propuesta de acercamiento teórico". *Razón y Palabra*, núm. 25. <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n25/cbenassini.html>.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann. 1968. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bisquerra, Rafael. 2000. *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Castoriadis, Cornelius. 1994. *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Cohen, Louis y Lawrence Manion. 2002. *Métodos de investigación en educación*. Madrid: La Muralla.
- Estrada, María Concepción. 2015a. Entrevista con Jesús García Badillo. 21 de agosto.
- . 2015b. Entrevista focal con estudiantes. 31 de agosto.
- FES (Facultad de Estudios Superiores) Aragón UNAM. 2006. "Proyecto de modificación del Plan y Programas de Estudios de la licenciatura en Comunicación y Periodismo". Consultado el 12 de octubre de 2019. www.aragon.unam.mx/fes-aragon/publichtml/documents/licenciaturas/comunicacion-y-periodismo/plan-de-estudios-comunicacion-y-periodismo.pdf.
- Fernández, Maricarmen. 2012. "Volver a los orígenes: ¿siguen siendo necesarios los periodistas?". *Revista Mexicana de Comunicación*, núm. 131. <https://tinyurl.com/y5guw6pv>.
- Fuentes, Raúl. 2007. "El estudio académico de la comunicación en México: una revisión sintética actualizada". <https://tinyurl.com/y42xqtqq>.
- Geertz, Clifford. 1997. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez, Luis Felipe. 2008. "Los determinantes de la práctica educativa". *Universidades* LVIII (38). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>.
- Guzmán, Vanessa. 2012. *Teoría curricular*. Tlalnepantla: Red Tercer Milenio. <https://tinyurl.com/y49ea3ct>.

- Ricoeur, Paul. 1995. *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sánchez, Rolando. 2004. “La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados”. En *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, coordinado por María Luisa Tarrés, 93-123. México: El Colegio de México; Flacso.
- Schön, Donald. 1987. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Vela, Fortino. 2004. “Un acto metodológico de la investigación social: la entrevista cualitativa”. En *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, coordinado por María Luisa Tarrés, 63-88. México: El Colegio de México; Flacso.
- Vélez, Griselda y Laura Terán. 2010. “Modelos para el diseño curricular”. *Pampedia*, núm. 6, 55-65. <https://tinyurl.com/yxuhwjc3>.

7

Una narrativa sobre “los revoltosos” de la Universidad de los Pueblos del Sur

Christian Aarón Cruz Cruz

Posgrado en Pedagogía

Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

En el suroeste de México se encuentra el estado de Guerrero. Es una región que colinda al norte con Morelos, Puebla y el Estado de México; al este, con Oaxaca; al noroeste, con Michoacán, y al suroeste, con el océano Pacífico. De acuerdo con los datos de la última encuesta presentada en 2015 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en Guerrero habitan 3 533 251 personas, 48.1 % son hombres y 51.9 % mujeres; de los cuales 362 822 son jóvenes. El total de la población se distribuye en 81 municipios que a su vez se organizan en siete regiones: Acapulco, Centro, Norte, Tierra Caliente, Costa Chica, Costa Grande y Montaña.

El estado de Guerrero es un territorio que alberga diversas culturas. Los pueblos originarios que lo habitan son *nahua* (nahua), *me'phaa* (tlapaneco), *ñu savi* (mixteco) y *na'mncue no'mndaa* (amuzgo). También puede encontrarse un gran número de comunidades afromexicanas, que se ubican sobre todo en la región Costa Chica. De acuerdo con datos presentados por el INEGI, se estima que 15.32 % de la población de tres años o más son hablantes de alguna lengua indígena.

Pese a su diversidad cultural, se trata de un estado que enfrenta situaciones que contribuyen a colocarlo en un nivel elevado de rezago social y pobreza. De acuerdo con la información existente, se encuentra entre los cuatro estados del país con mayor rezago (Garduño, R. 2017). De la población total que lo habita, cerca de 30 % vive en condiciones de pobreza extrema.¹

¹ El Consejo Nacional de la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval; 2016)

A los niveles elevados de rezago social se suman las condiciones de violencia e inseguridad que imperan en la región. De acuerdo con la información difundida por algunos medios, en el año 2013 se registró un total de 8 380 homicidios relacionados con el crimen organizado (Garduño, J. 2017). Tan solo en el transcurso de los primeros dos meses de 2017 ya habían ocurrido 334 homicidios (Blancas 2017); si esta tendencia se mantenía para el año 2018, sería posible avizorar un escenario en el que ocurrieran seis asesinatos por día en el estado de Guerrero.

Aunada a los niveles elevados de rezago social, pobreza, inseguridad y violencia, se encuentra la marginación. No es que los pueblos se encuentren marginados debido a una condición *per se*, el problema es que los Gobiernos implementan políticas que lucran o crean dinámicas para obstaculizar que los apoyos otorgados a los guerrerenses lleguen a las comunidades. Así, cada gobernador define y pone en operación sus propios programas sociales e institucionales, los cuales responden la mayoría de las veces a cuestiones que tienden a favorecer a ciertos sectores en detrimento de las poblaciones más pobres y necesitadas; a lo que se suma un uso político de los bienes y recursos públicos, situación que se profundiza en los periodos de cambio de gobierno. El 15 de febrero de 2017, por ejemplo, se anunció en el periódico *El Sur* (medio de comunicación local de la entidad) la desaparición de la coordinación de los programas sociales del estado denominada Guerrero para Todos, la cual fue creada durante el periodo de gestión del perredista Ángel Aguirre (2011-2014), con todas las implicaciones que esto tuvo en términos de administración, distribución y gestión de recursos.

En pocas palabras: rezago social, pobreza, violencia y marginación son algunas de las condiciones en que se desarrolla la vida cotidiana de los pobladores del estado de Guerrero. Frente a este panorama, los pueblos indígenas son los que sufren los mayores embates de las carencias sociales, son las

define la pobreza con base en la evolución de ingresos de la familia y de las carencias en los ámbitos de educación, salud, seguridad social, alimentación, calidad, espacios y servicios básicos, parámetros emanados de la Ley General de Desarrollo Social.

víctimas de los mayores actos de violencia y se les margina de los programas sociales, o su entrega queda subordinada a negociaciones políticas, cooptación de líderes, trámites burocráticos, entre otros; además, la mayoría de las veces tienen un carácter asistencialista en función de la orientación político-partidista dominante o de los grupos que controlan las regiones.

En medio de este contexto tan complejo, marcado por la pobreza, la marginación y la violencia, operan las unidades académicas de la Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur), institución educativa comunitaria donde se forman jóvenes indígenas, afromexicanos y mestizos con el propósito de incidir en sus comunidades de origen. Se trata de una universidad que cuenta con un modelo pedagógico del que es posible destacar tres dimensiones, una intercultural, una política y una ética, que, articuladas entre sí, posibilitan:

- La recuperación de los saberes, prácticas, tradiciones y, por supuesto, lenguas de los pueblos indígenas de Guerrero, con la finalidad de ponerlos a dialogar con otras formas de saber y conocer el mundo.
- La asunción de un posicionamiento político que reivindica las luchas de los pueblos indios, las organizaciones populares y los movimientos sociales de Guerrero.
- El ejercicio o práctica de principios que contravienen los intereses de la lógica de mercado.

De esta manera, podemos reconocer que se trata de un proyecto político-pedagógico que parece contrario a los intereses de las instituciones políticas y hasta de la propia dinámica social del estado de Guerrero; sobre todo, porque estudiantes y docentes ponen en práctica uno de los valores más importantes para los pueblos indígenas de Latinoamérica, me refiero a *la solidaridad*. De ahí que el propósito del presente trabajo sea analizar las narrativas solidarias que construyen los jóvenes que cursan alguna licenciatura en la Unidad Académica de Hueycantenango de la Unisur.

El lugar de las piedras grandes

En el corazón de la Montaña de Guerrero se encuentra un municipio llamado José Joaquín de Herrera. Está conformado por más de setenta comunidades, de las cuales solo 57 han sido reconocidas oficialmente. En la cabecera municipal se encuentra una comunidad denominada Hueycantenango, que en náhuatl significa “el lugar de las piedras grandes”. Es una comunidad que en el nombre lleva la virtud, ya que en ella se pueden encontrar piedras de tamaños muy diversos; hay algunas que miden lo mismo que un edificio de cuatro o cinco pisos. Los indígenas nahuas de la zona cuentan historias maravillosas acerca de ellas. Por ejemplo, hay una piedra del tamaño de un elefante que se encuentra sobre otras mucho más pequeñas; los indígenas cuentan que hace tiempo podía emitir sonidos cuando se le pegaba con otra, le llaman la piedra de la campana y se dice que su forma está representada en la campana de la iglesia.

Hay otras piedras en las que los indígenas nahuas de épocas ancestrales labraron personajes y objetos relevantes; por ejemplo, hay una del tamaño de cuatro bloques de paja juntos en la que se encuentra representada una persona pequeña, le dicen la piedra del Te-muñeco. Cerca de esta hay otra de tamaño similar, en la que grabaron un objeto parecido a una cuchara, le dicen la piedra de la Cuchara. Para llegar a estas, es necesario avanzar montaña abajo unos trescientos metros del centro de Hueycantenango.

Unos setecientos metros más abajo, en una zona llamada Tenantipán, se encuentran otras dos piedras. En una de ellas los nahuas antepasados labraron un hombre con carrilleras, apenas se alcanza a distinguir, le llaman la piedra del Soldado; en la otra se encuentran labrados algunos glifos que permiten reconocer los caminos que conectaban esta comunidad con aquellas que se encontraban alrededor.

Memoria histórica de los habitantes de Hueycantenango

Cuentan los indígenas nahuas de la Montaña de Guerrero que sus ancestros se instalaron en el lugar de las piedras grandes porque su pueblo era asediado por

una serpiente gigante. Antes de instalarse en Hueycantenango, los integrantes de esta comunidad vivían en Tenantipán, el lugar donde se encuentran la piedra del Soldado y los glifos. Tenantipán está ubicado en una meseta donde el viento se siente con dos matices: en la parte más elevada el aire viaja rápido y es frío; en la parte baja, es denso y caluroso. Alrededor de la meseta hay peñascos y barrancas muy profundas.

Dicen los nahuas que sus ancestros llegaron a vivir a esa meseta hace muchos años, pero que su pueblo no podía crecer porque había una serpiente gigante que se comía a los niños. Cada mes se escuchaba un sonido estruendoso, de las barrancas y peñascos salía una sombra gigante y rápidamente devoraba a un niño. Los nahuas de la comunidad acordaron que cada mes alguna familia ofrendaría un hijo a la serpiente.

En una ocasión llegó un anciano pidiendo posada a la casa de la familia que debía realizar la ofrenda; ese día se llevaría a cabo una reunión comunitaria para reconocer al niño. El anciano preguntó a los familiares si podía acudir a la reunión; ellos dijeron que sí. Durante la reunión, el anciano se percató de que se trataba de ofrendar a un ser humano, pidió la palabra y sugirió a las personas de la comunidad que salieran inmediatamente de ahí. Les dijo que se fueran hacia Ahuexotitlán, que en náhuatl significa “lugar de los ahuejotes” (o sauces), y que la referencia para instalar su comunidad era una piedra grande. El anciano también les comentó que quien quisiera podía subir al cerro de Olintepec (“cerro que se mueve”) para ver al animal que devoraba a los niños. Los nahuas cuentan que algunas personas pudieron ver un águila enorme peleando contra la serpiente hasta matarla (Luna 2016).

Posteriormente, la comunidad se instaló en Hueycantenango, el lugar donde se erigen las piedras grandes como si fuesen guerreros que vigilan la montaña. Es posible pararse sobre alguna de ellas y mirar el humo saliendo de las cocinas de las comunidades de la montaña, ver niños jugando, campesinos cuidando animales o labrando la tierra, todo esto mientras el sol se pone y dirige sus últimos rayos a las copas de los árboles.

Hueycantenango, cabecera municipal de José Joaquín de Herrera, hace cinco años abrió sus puertas al proyecto político-pedagógico de la Unisur, el cual ha posibilitado el encuentro entre varios estudiantes indígenas provenientes

de las comunidades más remotas del municipio y, en algunos casos, de otros municipios del estado de Guerrero.

Unisur: un proyecto político-pedagógico

Dice la estudiante Gabriela Montero,² mejor conocida por sus compañeros y profesores de Unisur como Gabi, que el proyecto de la universidad llegó hace cinco años a la Montaña de Guerrero. Se instaló en la Casa del Niño Indígena “Xicotencatl”, que en la comunidad de Hueycantenango es conocida como el Albergue. En el Albergue, según cuentan Gabi y otros estudiantes que han estado desde el comienzo en dicha sede, han desarrollado la mayor parte de actividades relativas a su formación profesional e intelectual.

Los y las estudiantes cuentan que la Unisur generó un gran impacto en la Montaña de Guerrero, debido a que las juventudes indígenas podrían acceder a la educación universitaria. Este aspecto ha sido documentado en algunas investigaciones que señalan la materialización de la Unisur como un logro que forma parte de un proceso político arduo, en el que los pueblos indígenas, afro-mexicanos y mestizos del estado de Guerrero han luchado por ser reconocidos (Flores y Méndez 2008; Benítez 2015). El proyecto político-pedagógico ha devenido en la formación de intelectuales y profesionistas que asumirán puestos de liderazgo en sus propias comunidades.

Como podría notarse, el apoyo de las comunidades hacia la Unisur se ha manifestado de diversas maneras. Una de las más importantes tiene que ver con la asignación de un terreno para construir la universidad, con el propósito de que en un momento dado desalojen el albergue.

Eh, anteriormente había unas personas de aquí mismo del municipio, no de aquí de la cabecera [...] había unas personas que estudiaban en Xalitla; este [...] antes iban los estudiantes a estudiar allá, en Xalitla, viajaban cada quince días. Después los profesores tomaron la iniciativa, ¿no?, dicen, no,

² Los nombres reales de los estudiantes fueron modificados para proteger su identidad.

“Si los estudiantes del municipio José Joaquín de Herrera están interesados, ¿por qué no instalamos una sede allá?”. Fue de esa forma. Se organizan entre otras personas, los comisarios y todos platican con los profesores, y es donde dicen: “No, pues sí es opcional, ¿no?”. Es opcional para los pueblos, y pues se toma la iniciativa de empezar por Tlaximaltepec. Tomaron dos clases ahí, dos clases de la Unisur. Después, este, se buscaba un espacio, un espacio para las escuelas, ¿no? O para el terreno, más bien. Eh [...] ellos comentaban, los de Tomaxtilican dicen: “Nosotros tenemos el espacio, cuando gusten, hay espacio libre”; entonces ya había espacio. Y comentan los de por acá, de Tlaximaltepec, los señores de Tlaximaltepec dicen: “En cuestión de terreno también tenemos”; y en ese tiempo también estaba como presidente el profesor Aniceto Morales Bello, y junto con el comisariado, pues analizan la situación. Se les comenta, se les gestiona, también aquí en la cabecera municipal, que ahora es Los Ocotitos. Se le manda un oficio donde se cite a los comuneros y a todas las personas, porque si les interesa que se instale la institución, la Universidad de los Pueblos del Sur, en la cabecera, pues deben de apoyar. Ellos dicen, en vez de que se lo lleven a otro lugar, es mejor que se quede, ya que es cabecera municipal. Y ya de esa forma, los comuneros se reúnen y firman por acuerdos. Se llevaron tres asambleas, entre dos a tres asambleas para definir si realmente se quedaba la Unisur en su terreno, pues en fin. Y, pues, lógicamente los comuneros votaron que sí, que sí es una opción, porque de esa forma los estudiantes no tendrían que salir fuera del municipio para estudiar, sino que los que vayan terminando la preparatoria, el bachillerato, podrán continuar sus estudios dentro del mismo municipio (Gabino, entrevista por Cruz, en Hueycantenango, 2016).

El terreno representa un espacio donde es posible observar en relieve las relaciones de apoyo mutuo que se generan entre estudiantes, profesores e integrantes de la comunidad. Todos contribuyen a la construcción de la universidad: literalmente, toman picos, palas, hachas, entre otras herramientas, y ayudan a construir los muros y techos de la universidad.

El terreno se encuentra en un cerro denominado Los Ocotitos, porque hay muchos árboles de esa especie en la zona. Cuenta con una superficie plana

de tres mil metros aproximadamente; el resto de la superficie se encuentra en laderas y barrancas. Dicen los estudiantes que en la parte más alta del cerro se llevan a cabo diversos actos públicos, algunos religiosos, otros educativos y otros de diversión, puesto que no se encuentra cercado. El primer día que acudí al terreno me tocó presenciar una pelea de gallos. Llegaron dos grupos de jóvenes de comunidades distintas y echaron a pelear a los animales. Algunos grabaron la pelea con sus celulares. Una vez que terminó, regresaron a sus comunidades bajando por las laderas del cerro.

Otras temporalidades, otras espacialidades

Para los nahuas de la Montaña de Guerrero, la experiencia de la temporalidad se organiza a partir de las necesidades y las cosas que consideran importantes para su comunidad. En ese sentido, un joven de la Unisur llamado Arturo me contó detalladamente la forma en que los indígenas nahuas viven la temporalidad. Arturo dice que los nahuas se preocupan principalmente por brindar alimento a su familia y a sus animales. Es por ello que se encargan de cuidar con demasiado empeño la tierra. Este es un tiempo que para ellos no es considerado de trabajo, es un tiempo de *re-creación*, es un tiempo en el que garantizan el alimento que permitirá la reproducción de la comunidad.

Empero, el tiempo de *re-creación* compite con el tiempo de trabajo, que es cuando los nahuas se emplean en algún oficio y obtienen un pago. Así, pueden trabajar como albañiles, peones, cargadores, plomeros, electricistas, etcétera. Es importante señalar que primero deben garantizar el alimento para su familia y sus animales, y luego pueden trabajar. En otras palabras, trabajan una vez que concluyen sus actividades en el campo.

Otro joven de la Unisur llamado Hilario me contó experiencias sobre las celebraciones que ocurren en Hueycantenango y tienen que ver con la cobertura de ciclos. Él dice que hay celebraciones diferentes en las comunidades que conforman el municipio; sin embargo, hay algunas en las que coinciden. Una de las más importantes es la celebración de la Santa Cruz, que se lleva a cabo el 3 de mayo. En esta celebración confluyen prácticas religiosas ancestrales

y contemporáneas; las primeras arraigadas a los usos y costumbres de las comunidades nahuas, mientras las segundas dependen de las prácticas de la religión católica. Dice Hilario que en las iglesias se llevan a cabo misas tradicionales, en las que los asistentes piden a la Santa Cruz que les ayude para que haya una buena producción de maíz. Por otro lado, los indígenas, más arraigados a las tradiciones originarias de los pueblos, suben a los cerros y realizan ofrendas a los cuatro elementos, el sol, la tierra, el agua y el viento; sacrifican gallinas, y llevan presentes, como el mezcal o el aguardiente. A esta celebración la llaman “petición de lluvia”.

Aquí principalmente hay dos líneas. Está la religión católica, pero están los usos y costumbres. Entonces, la religión católica te invita a hacer misas en la iglesia, ¿no?, la capilla, pero también la misma religión católica invita a que suban al cerro; ese ya es independiente. Y los usos y costumbres es que cada ciudadano se puede, ora sí, organizar colectivamente y pueden subir al cerro, esa es una; pero también puedes subir individualmente, pero ya con tus propios propósitos, ¿no?, y objetivos que tú pienses y tengas fe, y digas, ¿no?, yo voy a ir al cerro para pedir, ¿no?, la petición de lluvias para que... pedirlo para todos, pero para que mi cosecha... este... tenga una buena producción. Entonces, hay como [...] las más principales son lo que es la religión católica y los usos y costumbres. Entonces, la celebración de misas y la celebración de ceremonias, que son dos cosas muy diferentes (Hilario, entrevista por Cruz, en Hueycantenango, 2016).

Como esta, hay otras tradiciones y celebraciones en las que se experimentan hibridaciones entre los usos y costumbres y las tradiciones meramente religiosas; sin embargo, para mí es importante resaltar que son celebraciones y tradiciones que se cubren de forma cíclica. Cada año se reúnen, ya sea en la iglesia o en el cerro, para hacer peticiones conjuntamente, según Hilario, puede ser en familia o en organización comunitaria. Año con año piden a los cuatro elementos o a la Santa Cruz que sus tierras produzcan —3 de mayo—. Año con año agradecen a San Miguel o despiden la hambruna porque viene la abundancia, porque el maíz está a punto de darse —27 y 28 de septiembre.

Del 28 al 29 de septiembre es en esas fechas, ese festejo ya lo hacen como [...] en mi comunidad no existe una imagen así, pero sin embargo, lo hacen en la práctica, pues [...] Lo adoptaron pero sin tener una imagen, nada de eso, simplemente porque después del chilocruz ya vienen el elote, ya la producción completa, y el elote es como el festejo del San Miguel, porque quiere decir que ya se acabó la... o sea, donde podrías sufrir de alguna manera para no decir *crisis*, ¿no? Pues ya se acabó la crisis; de que la temporada, si no tenías para comer, ya hay elote, ya hay producción de todo: frijol, calabaza, ya hay para el sustento familiar (Julián, entrevista por Cruz, en Hueycantenango, 2016).

Año con año llevan a cabo celebraciones religiosas que congregan multitudes de fieles. En este contexto, las funciones de mayordomía se ejercen de manera cíclica. En otras palabras, el tiempo se concibe como una especie de espiral que permite el cierre de un ciclo y el inicio de otro.

Los nahuas de la Montaña de Guerrero narran de forma particular su experiencia de la temporalidad. Comprenden que se encuentran subsumidos en una lógica de la temporalidad lineal (que va de pasado a futuro, dejando su huella en el presente); una lógica que se mide a partir de segundos, minutos, horas, días y años, en fin, que revela el carácter prístino de la linealidad del tiempo. Sin embargo, han creado mecanismos de resistencia que les permiten reproducir sus nociones acerca de la temporalidad.

El espacio juega otro papel importante en el lugar de las piedras grandes. En ese territorio la mayoría de la tierra es comunal, esto quiere decir que no pertenece a sujetos particulares, sino a colectividades. Dice Arturo que los campesinos nahuas de la Montaña emplean zanjas para separar las grandes extensiones de tierra. Para tomar decisiones acerca de los terrenos comunales organizan asambleas. Asisten los comuneros de cada pueblo con la finalidad de discutir sobre los usos que le darán a la tierra. Toman decisiones que favorecen los intereses de la organización colectiva, mantienen y ejecutan las obras pertinentes.

Poco a poco, sin embargo, la lógica de la propiedad privada va dando cobertura al territorio de Hueycantenango. Dice Gabi que la propiedad comunal se está perdiendo. Las personas que viven en el lugar de las piedras grandes están adoptando ideas acerca de la propiedad individual, puesto que han

comenzado a mercantilizar la tierra. Para Hilario, este es un problema serio, ya que las personas que emigran hacia las ciudades o a Estados Unidos regresan con formas distintas de comprender y practicar la cultura. Gradualmente, han modificado su manera de interactuar con la naturaleza, con el espacio y con las personas que lo habitan.

La mayor parte de todas las familias cambian principalmente en el modo de vivir. Las amas de casa, como el esposo está en Estados Unidos, ya no producen, ya no siembran, dejan de hacer muchas actividades en su casa; quizás ya no tienen granjas de pollos, sino nada más marranos, lo que tenían en la granja lo venden; ya no producen, cambian su forma de ser, principalmente en el pensamiento, ¿no? Porque ya no tienen como esa vida comunitaria, ese pensamiento comunitario, como ayudarnos mutuamente; de que si yo cuando estaba mi esposo trabajábamos, oye, mi esposo con, por ejemplo, el esposo de una señora con el otro, se decía mano-vuelta, *titomakoua*, de que yo te ayudo y tú me ayudas en mi parcela, ¿sí? Ok, entonces ya se pierde eso. Entonces ya la ama de casa empieza a ser como más individual; de que yo nomás con mi familia, y si la otra familia tiene, bien, y si no, también (Hilario, entrevista por Cruz, en Hueycantenango, 2016).

Me contó Hilario que ese cambio de pensamiento está conduciendo a los nahuas de la Montaña de Guerrero a convertirse en individualistas. Antes las personas se ayudaban más; por ejemplo, si un campesino iba a labrar la tierra de su parcela, el vecino ofrecía su apoyo y viceversa. Ahora es cada vez menos frecuente encontrar personas que ayuden al otro a cuidar la tierra. El espacio se ha ido mercantilizando.

La reivindicación de prácticas solidarias

En algún momento de las charlas que he mantenido con los estudiantes de la Unisur, Hilario comentó que hace tiempo los indígenas nahuas de la Montaña de Guerrero consideraban que las interacciones de apoyo mutuo se articulaban

a partir de la palabra *titomakoua*, que en una traducción somera quiere decir yo te ayudo, tú me ayudas, todos nos ayudamos: “Aquí lo llamamos ‘el *titomakoua*’, es en náhuatl; me ayudas, te ayudo, nos ayudamos entre todos, eso significa... *titomakoua*. Y yo lo defino también en la lengua náhuatl porque yo hablo la lengua (Hilario entrevista por Cruz, en Hueycantenango, 2016).

Esto se puede percibir en las palabras del estudiante cuando se refiere al apoyo recíproco entre la Unisur y las comunidades de los pueblos originarios del territorio donde incide. Esta forma de apoyo recíproco es un ejemplo de cómo los estudiantes aprenden a reivindicar su lengua, el náhuatl, y las prácticas y tradiciones que les dan el sentido de pertenencia a los pueblos originarios de la región Montaña. Son acompañados por la comunidad y, en segunda instancia, por los profesores, que promueven interacciones de apoyo mutuo entre pares.

En este ámbito, la comunidad es el referente primordial. Cuando los estudiantes de la Unisur hablan de formación profesional e intelectual, se refieren a un programa político-pedagógico que trasciende la normatividad institucional hegemónica. En ese tenor, se forma a los estudiantes para superar las ideas de temporalidad y espacialidad que el sistema globalizatorio-neoliberal les impone.

En la Unisur se procura que los estudiantes aprendan a reconocerse como partícipes de los pueblos originarios, de pueblos que han luchado por ser reconocidos por el Estado como organizaciones colectivas autónomas; como sujetos acreedores de derechos circunscritos a sus propias ideas de temporalidad y espacialidad; como sujetos que proclaman *resistencia*, entendida desde la posibilidad tangible de ejercer su autonomía y su sistema normativo acerca de la organización política, económica y cultural, entre otras.

Titomakoua es una palabra viva que induce a los estudiantes de la Unisur a formarse en el apoyo mutuo, tal y como lo concebían sus ancestros. Dicen Hilario y Gabi que la solidaridad o, mejor dicho, el apoyo mutuo, hoy día es una experiencia reivindicativa de los pueblos originarios de la región Montaña del estado de Guerrero. La Unisur hace posible la participación de profesores y habitantes de las comunidades en la formación de los profesionistas e intelectuales que incidirán en los procesos políticos, agrícolas, étnicos,

culturales, sanitarios y económicos, por mencionar algunos, de las comunidades nahuas.

Consiste en que se les platica bien a las personas: “Vamos a construir una universidad”. Pues hay gente que podría decir, no sé, yo puedo donar algo, no sé... para un evento, por ejemplo, porque aquí también hay personas que se les ha invitado y dicen “No, yo coopero con un poquito de maíz, yo coopero un poquito de frijoles, yo coopero con esto”, para un evento; pero siempre y cuando se les dé conocimiento del porqué estamos haciendo eso y en qué beneficiaría a la sociedad y todo eso. Deben tener conocimiento y así poder apoyar, pues, a Unisur. Incluso hay personas del mercado que dieron un poquito de economía, cuando se les habla de que así va a haber un trabajo dentro del terreno, pues ellos han puesto un poquito en cuestión económica también; dicen, si es para la universidad, yo con mucho gusto la apoyo, doy unos quinientos, doy trescientos, ¿por qué? Porque la institución es para ustedes, la institución es de todos, es de los pueblos y así debe ser (Gabriela, entrevista por Cruz, en Hueycantenango, 2017).

Ocurren relaciones de apoyo mutuo entre la Unisur y las comunidades, entre estudiantes y profesores y entre los primeros con sus pares. Algunos estudiantes han desarrollado proyectos que tienen como referente la palabra *titomakoua*. En uno de ellos, Gabino (otro estudiante de la Unisur) creó un programa de economía solidaria; se trata de la producción de un destilado con frutos de la región. Acude con los productores de maracuyá y piña, destila un vino al que agrega los sabores de dichas frutas y lo distribuyen en tiendas de las comunidades nahuas de la región. El vino lleva por nombre Titomakohua. De esta manera, productores y distribuidores establecen relaciones económicas de apoyo mutuo, y así la distribución de la riqueza se lleva a cabo de manera equitativa:

Pues consiste en que lo procesamos, por ejemplo, el aguardiente con frutas; por ejemplo, si estamos hablando de maracuyá [...] son vinos, pues, les llamamos, este, bebidas frutales de la región. Así la tenemos el nombre, pero ya en

la etiqueta aparece “vino de jamaica”; ya procesado, pues, le damos otro nombre, ya no es bebida frutal, sino que vino de jamaica, vino de maracuyá, vino de piña [...] de esa forma lo estamos trabajando. Al igual que con la mora, y pues consiste en... es una mezcla, pues, de aguardiente, que es destilado de caña y jamaica (Gabino, entrevista por Cruz, en Hueycantenango, 2016).

En otra experiencia, Gabino, en colaboración con José (otro estudiante de la Unisur), ha hecho patente su papel de ciudadano en el municipio de José Joaquín de Herrera. Ambos entablan diálogos con las autoridades comunitarias de cada pueblo, les explican detalladamente las funciones de los servidores públicos que laboran en el Ayuntamiento y los ayudan a generar movimientos para exigir que cumplan su papel. Por esta práctica, dice Gabino que les llaman “los revoltosos”:

Hemos formado grupos de comisarios para defender los intereses de los pueblos, que no sean dominados, que no sean una burla para el Estado, para el Gobierno municipal. Entonces, por ese lado sí tengo conocimiento, ora sí, de cómo orientarlos, cómo transformarnos, más bien, porque de ellos aprenden de nosotros y de nosotros a ellos. Es un conocimiento, no podemos decir que ellos no se saben organizar. Ellos sí saben, pero mas no sabemos a veces cómo; entonces, vamos aprendiendo entre todos (Gabino, entrevista por Cruz, en Hueycantenango, 2016).

A manera de cierre

Hueycantenango es, como muchos territorios indígenas, un espacio político en disputa. Los principios provenientes de la globalización neoliberal han logrado llegar a los lugares más recónditos de los pueblos originarios. En estos territorios, las personas comienzan a mostrarse egoístas, individualistas, agresivas, acrílicas, etcétera. Los valores, las actitudes y las virtudes del capitalismo salvaje se notan cada vez con mayor potencia.

Pese a ello, aún subsisten ideas comunitarias que promueven otras formas de interacción entre los nahuas de la Montaña de Guerrero. *Titomakoua* es más que una simple palabra, implica todo un conjunto de prácticas que orientan a las personas a apoyarse mutuamente. Esta noción se coloca frente al mundo como una metáfora de la resistencia, dado que posibilita reproducir las prácticas tradicionales de la cultura de los nahuas de la Montaña. Por otro lado, facilita la creación de nuevas formas de apoyo mutuo, es decir, una metáfora de la rebeldía.

En lo personal, considero que es importante visibilizar las experiencias pedagógico-solidarias que resisten en los pueblos nahuas de la Montaña de Guerrero, ya que este mundo dominado por los ideales del libre mercado nos está conduciendo a pensar cada vez más en nosotros mismos, a olvidarnos del otro, a competir con él, a entenderlo como sujeto-objeto mercantilizable. En ese tenor, el vínculo solidario entre la Unisur y las comunidades de José Joaquín de Herrera representa un ejemplo claro de que es posible construir un mundo en el que la educación sea el medio para crear relaciones de apoyo mutuo.

Hace ya algunos años, Ricoeur (1995) dijo que la narrativa era el elemento sustancial para dar cuenta de nuestra experiencia sobre la temporalidad. El tiempo, según el autor, se convierte en tiempo humano cuando lo articulamos de forma narrativa. De ahí que la noción acerca de la temporalidad que viven los “revoltosos” de la Unisur, para utilizar el calificativo que mencionó Gabino, permita comprender que se encuentran construyendo un tiempo humano que tiene como principios la dignidad, la justicia social, el respeto por el otro, el cuidado de la naturaleza y, por supuesto, la solidaridad.

La narrativa de los estudiantes de la Unisur se cuenta a partir de dos momentos: antes y después de su llegada a esta institución. Antes, los estudiantes no eran lo suficientemente conscientes de su implicación en las relaciones sociales de producción del capitalismo. Actualmente, cuentan con una conciencia que les permite saberse sujetos que habitan el mundo en el plano de la subalternidad. Comprenden que sus comunidades son producto de la marginación y el empobrecimiento que provienen del Estado; en otras palabras, entienden la forma en que se ejerce la violencia sistémica sobre ellos. Hablo

de la violencia alimentada por el aparato burocrático que sirve a la burguesía de este siglo (Zizek 2009). Sin embargo, en la Unisur los estudiantes han aprendido a realizar lo que Freire (1970) reconoció como una nueva lectura del mundo, ya que, en compañía de profesores y habitantes de sus comunidades, han aprendido a leer la realidad social en la que se encuentran implicados.

Cuando Ricoeur (1995) menciona que el tiempo se convierte en un tiempo humano al ser narrado, creo que habría que considerar el momento histórico en que ocurre la narración. En este punto de la historia nos encontramos experimentando el tiempo del neoliberalismo, que está caracterizado por la mercantilización de las relaciones sociales, el incremento exponencial de relaciones de competencia y, por supuesto, un aumento desmesurado del individualismo.

Este es un aspecto que se va aclarando paulatinamente para los “revoltosos” de la Unisur. Para ellos, es posible reconocer las tensiones entre los mundos que habitan dentro y fuera del municipio José Joaquín de Herrera. Pese a que los dos mundos giran en torno a la ideología y la organización económica del capitalismo voraz, las formas de organización y establecimiento de relaciones sociales en Hueycantenango y las comunidades aledañas demuestra que hay una esperanza viva, que recae en quienes se están formando como profesionistas e intelectuales.

Los estudiantes de la Unisur le han hecho —y siguen haciendo— grietas al muro del capitalismo salvaje, para retomar la metáfora creada por Holloway (2011). En el momento en que los estudiantes realizan asambleas para decidir qué acciones emprender y cómo llevarlas a cabo, rompen con la estructura jerárquica propia del capitalismo: las decisiones y acciones se vuelven colectivas. Cuando llevan a cabo el tequio demuestran el compromiso que tienen con los habitantes de sus comunidades, con la naturaleza y con los espacios públicos que comparten. Al crear programas de economía solidaria, dignifican los procesos de producción que perviven en sus comunidades.

En síntesis, la narrativa no solo permite humanizar el tiempo, permite transformar el pasado desde este presente pasajero en el que apenas nos acomodamos un momento, con intención de materializar los sueños contruidos colectivamente... Al menos eso ha sido para los estudiantes de la Unisur.

Referencias bibliográficas

- Benítez Rivera, René David. 2015. "Luchas sociales y educación: la Universidad de los Pueblos del Sur y su lucha por su reconocimiento en el estado Guerrero". Ponencia presentada en el 30 Congreso Latinoamericano de Sociología, Costa Rica.
- Blancas, Luis. 2017. "La violencia en Guerrero deja 344 homicidios en dos meses de 2017; Acapulco es líder con el 36%". *SinEmbargo*, 4 de marzo de 2017. <http://www.sinembargo.mx/04-03-2017/3165446>.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval). 2016. "Medición de la pobreza en México 2008-2016". <https://tinyurl.com/ya6hs8xe>.
- Flores, José Joaquín y Alfredo Méndez. 2008. "Las luchas indias, sus intelectuales y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (México)". *Observatorio Social de América Latina* VIII (23): 201-215.
- Garduño, Javier. 2017. "Guerrero es la entidad más peligrosa al sumar 8 mil 380 homicidios desde 2013". *El Universal*, 25 de abril de 2017. <https://tinyurl.com/y432wuph>.
- Garduño, Roberto. 2017. "Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Veracruz, los cuatro estados con más rezago social". *La Jornada*, 2 de enero de 2017. <http://www.jornada.unam.mx/2017/01/02/politica/007n1pol>.
- Holloway, John. 2011. *Agrietar el capitalismo: el hacer contra el trabajo*. Buenos Aires: Herramienta.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). 2015. *Anuario estadístico y geográfico de Guerrero 2015*. <https://tinyurl.com/yywk9umv>.
- Luna, Verónica. 2016. "Promoción de solidaridad en secundaria: el papel del docente". Tesis de maestría. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- . 2018. "Historia de Hueycantenango". *Youtube*, 28 de noviembre de 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=2xj9tS1YRd4>.
- Ricoeur, Paul. 1995. *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Zizek, Slavoj. 2009. *Sobre la violencia: seis reflexiones marginales*. México: Paidós.

8

Narrar la experiencia de investigación en coautoría con niños, niñas y adolescentes de escuelas rurales

Diana Alexandra Zamora Yusti
Posgrado en Pedagogía
Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

¿Cómo hacer nuevas historias de la educación? Es una de las preguntas que se invita a responder en este encuentro de experiencias de investigación y diálogo en torno a la narrativa como espacio de encuentro con la diversidad cultural. De igual manera, resalto esta interrogante para iniciar el presente capítulo aludiendo a la participación de las niñas, niños y adolescentes como actores sociales que, en su reconocimiento como interlocutores válidos, contribuyen a la construcción de nuevas historias de la educación.

Promover la participación y visibilizar la voz de los niños, niñas y adolescentes también incluye considerar su incidencia en la toma de decisiones. De acuerdo con lo anterior, en el primer apartado haré referencia a los aspectos nodales de mi tesis de maestría: “La red de participación infantil para el fortalecimiento de la apropiación socioeducativa. Una experiencia escolar en contextos de ruralidad en México y Colombia”, para dar cuenta del camino de intereses de investigación y antecedentes teórico-metodológicos que me llevaron a considerar la participación auténtica de los niños, niñas y adolescentes como una vía para el reconocimiento, la implicación y la apropiación.

El segundo apartado lleva por título “Asumir roles de participación para la coautoría y la construcción de relatos”. En este punto haré referencia a la apuesta metodológica de mi tesis, en la cual los niños, niñas y adolescentes participan como sujetos en colaboración, es decir, coautores de la experiencia de investigación. En ese sentido, se buscó el establecimiento de relaciones horizontales entre la investigadora y la población participante a partir de la vinculación y pertenencia a una red.

Figura 1
Actores miembros de la Red Grandes Ideas (en Colombia)



Fotografía: Diana Zamora Yusti.

Finalmente, se ofrecen algunas consideraciones breves sobre la participación de los niños, niñas y adolescentes de escuelas rurales en el desarrollo y diseño de experiencias de investigación.

El presente trabajo se fundamenta en una investigación acción participativa que tuvo por objetivo principal reflexionar sobre el ejercicio de la participación infantil en dos contextos escolares de ruralidad: la Institución Educativa Noroccidente La Tetilla (zona rural del municipio de Popayán, departamento del Cauca, Colombia) y la Escuela Primaria “Benito Juárez” (San Andrés de la Cal, municipio de Tepoztlán, estado de Morelos, México).

En la investigación, las preguntas de estudio fueron:

- ¿Qué tipo de participación tienen los estudiantes en la Institución Educativa Noroccidente La Tetilla y en la Escuela Primaria “Benito Juárez”?
- ¿Cómo ocurren los procesos de apropiación socioeducativa dentro de una organización en red de participación infantil?

El escenario de estudio en Colombia fue el referente para la elaboración del proyecto inicial, así como el punto de partida de la investigación, en donde se inició el tejido de la red.

En una segunda fase del trabajo de campo en México, los actores de la escuela primaria “Benito Juárez” deciden pasar a formar parte de la misma red de Colombia, y con ello, continuar el trabajo sobre lo que ya se había tejido en ese país. Es decir, participar en el proceso de intercambio cultural epistolar y promocionar la participación social de los estudiantes en su escuela.

La identificación de una problemática

Los altos índices de deserción, reprobación y abandono escolar en educación básica y media en América Latina se suelen concentrar en las zonas rurales de cada país. Esto llevó a ubicar la situación primero en Colombia, para contar con elementos en la definición del proyecto de investigación.

Según el Ministerio Nacional de Educación de Colombia (2016), la deserción escolar a nivel rural es de 10.9%, mientras que en las ciudades es de 2.5%. El Plan Sectorial de Educación de Colombia (2010-2014) afirma que uno de los principales factores causales de orden psicosocial que rodean la problemática de la deserción escolar en contextos rurales responde al escaso interés del estudiante hacia su proceso educativo. Detrás de esta problemática se encuentran el abandono, el ausentismo y el desaprovechamiento escolar, como antecedentes de la deserción escolar, los cuales también pueden derivar del predominio de un modelo pedagógico tradicional que sitúa al estudiante en un rol pasivo.

Los programas del Gobierno de Colombia para atender el rezago educativo y la brecha que separa la educación rural de la urbana han estado centrados en el mejoramiento de la infraestructura, la asistencia económica y el diseño de planes para el fortalecimiento de habilidades para la vida, iniciativas que los docentes se ven obligados a desarrollar sin ningún acompañamiento. Todos estos intentos no atienden las causas psicosociales de la desafiliación progresiva del estudiante respecto a su proceso educativo.

La investigación que aquí se reporta tomó como un punto de atención la problemática de la deserción escolar, la presencia de modelos pedagógicos tradicionales en las escuelas rurales (Palacios 1984; Najmanovich 2008) —basados en relaciones verticales bajo el mando de figuras de autoridad que favorecen el escaso interés— y la apropiación socioeducativa del entorno escolar por parte de los estudiantes.

El poder de decisión y participación históricamente ha estado concentrado en el adulto. La construcción social “adultocéntrica”¹ del niño, niña o adolescente concibe sujetos inacabados, dignos de instrucción, receptores de mensajes, muchas veces educados para obedecer y reproducir patrones culturales (Gaitán 1998).

“El adulto del mañana” es la frase que resume esta visión, a pesar de que en 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) reconoció el derecho a la participación para los niños, niñas y adolescentes menores de edad de acuerdo con las leyes de cada país.² Este versa sobre la capacidad de incidir en los aspectos que les conciernen: ser informados, consultados; expresar sus opiniones libremente, y ser respetados en su derecho a la libertad de pensamiento, conciencia o religión.

Antecedentes

Hart (1993) propone la *escalera de la participación* como marco de referencia para estudiar la participación infantil en tanto proceso en el que se ubican niveles de participación auténtica o simbólica. Para Najmanovich (2001) y Gutiérrez (2009), las *redes dinámicas*, vistas desde el paradigma de la complejidad, son configuraciones con características como la confluencia de interacciones horizontales; la heterarquía o participación de actores de diversa naturaleza (instituciones, actores de distintas edades y formaciones, externos o internos

¹ Gaitán (1998) refiere el concepto de *adultocentrismo* como el poder y autoridad de los adultos.

² Mencionado en los artículos 12, 13, 14, 15 y 17 de la CDN.

a la comunidad); no hablar de resultados, sino de procesos; ser transitorias y cambiantes; permitir la implicación; estar basadas en la colaboración, el intercambio, la confianza y la flexibilidad, y que se logran voluntariamente, sin imposición ni presión. La complejidad de las redes radica en que no son entidades fijas. Najmanovich (2001) hace referencia a esto desde el carácter independiente y móvil de los vínculos en la red.

De esta manera, las configuraciones en red se emplearon para promover la participación infantil desde la interacción horizontal entre los estudiantes con otros compañeros de edades o grados diferentes; actores diversos, como docentes, colaboradores del colegio o la propia investigadora, y sujetos externos a la comunidad o al contexto nacional, como en el caso de la relación de intercambio que se propuso entre Colombia y México. Todos ellos son participantes activos que, como actores, se comprometen en una dinámica de coproducción de conocimiento, a partir de la cual también operan procesos de apropiación.

Para Podestá (2007, 20), los procesos de apropiación pueden ser estudiados mediante dinámicas de intercambio dentro de las cuales los actores exploran un proceso identitario básico: “quién soy yo frente al otro”. En este camino, la investigación retomó la propuesta de Podestá³ para animar una red que en su dinámica de trabajo e intercambio, sobre la base de los intereses de los estudiantes de las dos instituciones, generara un proceso de reapropiación sobre bienes escolares, culturales, comunitarios, relacionales, familiares, entre otros. Rockwell y Ezpeleta (1983, 7) hacen referencia a estos bienes como “los espacios, los usos, las prácticas y los saberes que han sido apropiados, desde la acción individual o colectiva, para dar contenido a la relación establecida en la escuela”.

³ En su libro *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores. Niñas, niños del campo, de la ciudad* y Rossana Podestá (2007), Podestá busca mostrar los resultados de su investigación sobre las representaciones sociales de los niños nahuas de tres escuelas del estado de Puebla que contrastan por su situación geográfica, social y lingüística: niños indígenas (11 a 13 años) de dos comunidades rurales (Santa María Yancuitalpan y San Miguel Eloxochitlán) y una urbana (colonia Loma Bella de la ciudad de Puebla). Ese trabajo es uno de los antecedentes teórico-metodológicos del presente estudio.

El supuesto que antecede a la iniciativa de animar una red con estas características considera la participación estudiantil como un elemento necesario para la apropiación socioeducativa, que podría incidir en el fortalecimiento del vínculo entre el estudiante y la comunidad educativa, y así evitar, entre otros problemas, la deserción escolar.

El estudio tomó como referente metodológico la *investigación acción participativa*, ya que esta forma de trabajo permite la reflexión crítica y sistemática orientada a la acción, y constituye una fuente de conocimiento que involucra la participación de la investigadora, así como de los actores vinculados a los escenarios de estudio. De igual manera, el trabajo de Podestá permite pensar en la animación de redes desde una metodología de investigación-intervención que respeta y reconoce al sujeto con el que se trabaja en particular, además de que considera el conocimiento e intervención de los estudiantes. Frente a esto, Podestá (2007) plantea una metodología interactiva, no directiva, donde los nativos pueden expresar sus representaciones a partir de sus propias lógicas, saberes y órdenes culturales.

Asumir roles de participación para la coautoría y la construcción de relatos

Blanco afirma que en países altamente industrializados se habla de los “nuevos estudios de la infancia” como una corriente donde se enmarcan distintos autores que contemplan a los niños, niñas y adolescentes lejos de la figura de protección, vulnerabilidad y asistencia. En esta vertiente se les considera dentro de una relación horizontal con los adultos, en la cual son vistos como “actores sociales con la capacidad de construir sus vidas, reflexionar e interpretar sus mundos” (2011, 144).

En el marco de esta postura, que otorga un lugar de agencia a la población infanto-juvenil, plantearé que el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como interlocutores válidos y el ejercicio de niveles auténticos de participación en esta población, favorece la implicación para la creación y desarrollo de proyectos diversos, por ejemplo, trabajos de coproducción de conocimiento.

A continuación, mencionaré hallazgos centrales de mi experiencia de trabajo de campo con los miembros de la red a fin de explicar el proceso sobre el cual se logró una participación de coautoría. Uno de los objetivos principales de mi investigación fue promover el ejercicio de la participación infantil en dos escenarios escolares de ruralidad. Situada desde los principios de la investigación acción participativa, no podía establecer un plan previo al trabajo de campo; el devenir de la experiencia debía partir de los intereses de los estudiantes en colaboración con los adultos mediadores. Saltar al vacío para acompañar un proceso de trabajo colectivo, que en otros trabajos surge de la voz del investigador y su manejo directivo del tema, fue el mayor reto que debí asumir para entender la “P” de *participativa*, que Fals Borda (1985) subraya cuando hace hincapié en la relación horizontal y dialógica que debe tejerse entre la población destinataria y la figura del investigador.

Durante el proceso, para favorecer el ejercicio de roles de participación auténtica en el marco del modelo pedagógico tradicional en el que se encontraban los estudiantes de las dos escuelas, pude encontrar que existen tres bases fundamentales para promover la participación: la *identificación*, el *reconocimiento* y la *implicación*. Antes de ofrecer detalles sobre el proceso de coautoría, explicaré cada una de estas categorías a la luz de la experiencia de investigación-acción.

Identificación

A diferencia de los grupos, las redes permiten el intercambio horizontal e ilimitado de actores de distinta naturaleza o condición. Para alcanzar las características de una red, en el trabajo con los estudiantes de primaria y bachillerato de la Institución Educativa Noroccidente La Tetilla (Colombia), el primer paso fue descubrir que, en el marco de un modelo pedagógico tradicional, los estudiantes entendían la participación como expresar opiniones exigidas por una figura de autoridad, en este caso, el adulto o docente como dueño del poder y el conocimiento. Además de invitarlos a trascender esta idea en aras de mostrar que la participación infantil incluía la toma de decisiones y el desarrollo

de iniciativas lideradas por ellos, fue necesario hablarles de quién era yo, de la intención que me había llevado hasta ahí; compartir mis experiencias en la escuela y las mayores dificultades que me habían impedido el ejercicio pleno de mi derecho a la participación.

Establecer una relación de cercanía e identificación a través de distintas estrategias —juegos, conocer sus ideas a través de la comunicación escrita (porque la mayoría no contestaba mis preguntas de manera oral),⁴ salir a compartir con ellos en los espacios de receso académico, llamarlos por su nombre, narrar anécdotas de mi experiencia en México y establecer un trato cordial y afable— favoreció la vinculación y permanencia de los estudiantes en la red.

Podestá (2007) menciona la importancia de emplear una metodología interactiva y evocativa, no directiva, en su experiencia de investigación. Recuerdo que les llamaba la atención que dijera que en las redes todos podíamos ser líderes. En este caso, alcanzar la horizontalidad en un marco institucional asimétrico, autoritario y directivo me llevó a buscar la empatía e identificación como medios para tejer la red a manera de contranarrativa del modelo de relacionamiento vertical en el que se encontraban los estudiantes. En este sentido, fue necesario un proceso de *rapport*, movilización y acompañamiento afectivo para impulsar el diálogo y la interacción recíproca entre todos los actores de la red.

Reconocimiento

En el marco de un modelo pedagógico tradicional, los estudiantes se sitúan desde un rol pasivo que impide el reconocimiento de sus saberes y el universo de significados y sentidos que apropian desde sus elaboraciones. El monopolio del conocimiento y la toma de decisiones, representado en la figura del adulto y la formación escolarizada, limita la autonomía, iniciativa y creatividad del

⁴ Al explorar las dinámicas del contexto sociocultural en Colombia, encontré que existe escasa comunicación verbal entre los miembros de las familias que habitan esa comunidad.

niño, niña o adolescente. La red, como espacio seguro para la participación, se sitúa como una contranarrativa frente a este modelo.

En el primer encuentro de la Red Grandes Ideas observé que, a pesar de sus silencios y aparente timidez, los estudiantes podían expresar sus ideas e intenciones de manera escrita. Entendí que el reconocimiento de sus capacidades podía llevarlos a ubicarse desde un lugar distinto al del estudiante en el aula.

Para favorecer el reconocimiento, en el proceso de animación de la Red decidí utilizar estrategias variadas:

- Responder a cada uno de sus comentarios socializando sus ideas ante todos los miembros de la Red.
- Estimular sus opiniones e iniciativas a partir de palabras de reafirmación, como “¡Bien hecho!”.
- Explorar los talentos, habilidades, actitudes, valores o cualidades que podían reconocer en sí mismos.
- Apoyar y validar sus ideas sin juicios o respuestas de mi parte, solo ofreciendo preguntas para que ellos pudiesen reflexionar sobre el desarrollo y viabilidad de sus iniciativas.
- Reconocer y reconocerse en la diversidad permitió que, a pesar de diferencias como la edad, el grado de escolaridad y la relación distante con estudiantes de otros grupos, pudiesen avanzar en el camino hacia la implicación y apropiación de los proyectos trazados en la Red.

De acuerdo con lo anterior, en una de las sesiones de encuentro pregunté a los estudiantes si querían llamar a la red de alguna manera. Varios levantaron la mano, y en un momento un estudiante de tercero de primaria dijo: “Yo digo que”; otro estudiante de noveno de bachillerato le dijo: “Haga silencio, que está muy chiquito”, a lo que el niño respondió: “Soy pequeño, pero tengo *grandes ideas*” (Sesión de trabajo grupal realizada con los integrantes de la Red en Colombia, 3 de julio de 2015).

Después de varias sesiones de encuentro y un proceso de participación y reuniones diarias, los estudiantes eligieron esa respuesta como nombre para la red: *Grandes Ideas*, considerando los aportes y conocimientos que estaban descubriendo en sí mismos durante el proceso.

El reconocimiento fue el primer paso para que los estudiantes asumieran responsabilidades dentro de la Red. Se nombraron cargos en los cuales todos participaban y decidían desde el mismo nivel, algo que Najmanovich (2001) denomina, en su conceptualización sobre las redes dinámicas, *heterarquía*. Un ejemplo de ello fue que se crearon comités, como el de gestión, el de convocatoria y planeación y el ambiental.

Implicación

Apropiarse de los proyectos de la Red y construir identidades de pertenencia dentro de esta los llevó a asumir los objetivos del trabajo de investigación como propios, esto es, la promoción de la participación infantil en su institución y la pertenencia a la Red como un espacio para fortalecer la apropiación socioeducativa.

En el trabajo de investigación se incluyeron las narraciones de los niños, niñas y adolescentes integrantes de la Red, situándolos como sujetos en colaboración, es decir, coautores, teniendo en cuenta su apropiación del proyecto y el alcance de su implicación. Es por ello que el documento de investigación incluye sus hallazgos y su trabajo como investigadores. Se incluyen los nombres de los participantes, y las acciones para la transformación que propone la investigación acción participativa son diseñadas por los estudiantes.

A continuación, presentaré un pequeño fragmento de uno de los relatos que escribió un estudiante de quinto de primaria sobre la falta de transporte en la institución:⁵

⁵ El relato fue publicado en el cuaderno que la Red *Grandes Ideas* elaboró en Colombia, con recursos gestionados de manera autónoma, denominado: “Nuestro colegio, nuestro medio ambiente, nuestra cultura, nuestras necesidades”, y en el documento de tesis. Por

Somos más de trescientos estudiantes en la Institución Educativa Noroccidente la Tetilla, Popayán. Somos más de doscientos estudiantes que vivimos en otras veredas lejos del colegio, y algunos no podemos llegar a clases o llegamos tarde. Por eso algunos pierden el año, problema ocasionado por la falta de transporte. El Gobierno no le ha pagado al conductor del camión de estudiantes y el rector dice que el problema ya se está solucionando. Esperemos que pronto tengamos transporte para no tener que llegar tarde o caminar mucho (Yilmer Alejandro Rivera, estudiante de quinto grado, IEN La Tetilla. Este relato fue escrito el 10 de julio de 2015 como parte del trabajo que la Red realizó para la publicación del cuaderno “Nuestro colegio, nuestro medio ambiente, nuestra cultura, nuestras necesidades”).

A diferencia de otras investigaciones que consideran ético ocultar el nombre de los sujetos de estudio, en el trabajo que aquí se comenta se mencionan los nombres con la intención de visibilizar sus voces, su participación y su posicionamiento como coautores en el marco de un trabajo horizontal y colectivo.

Sentirse vinculados de manera autónoma, voluntaria y activa favorece no solo la coautoría en un proyecto de investigación construido sobre el trayecto que la red fue trazando en torno a la participación de sus integrantes, sino también el devenir de nuevos proyectos e iniciativas para el ejercicio del derecho a la participación infantil en otros escenarios o contextos.

La implicación de los estudiantes y docentes colaboradores de la Red en Colombia permitió el intercambio de cartas y productos con los integrantes de México. A pesar de que ya no contaban con mi presencia como animadora, se iniciaron los proyectos trazados y se llevó a cabo el propósito de establecer comunicación para retroalimentar sus saberes y experiencias. En el marco de esta dinámica, los estudiantes y colaboradores de las dos escuelas pudieron participar en el desarrollo del trabajo de campo y la elaboración de narraciones y productos para el trabajo de investigación. Al interior del documento no solo

falta de recursos, el cuaderno solo pudo contar con veinte impresiones que fueron compartidas con los integrantes de la Red en Colombia y México.

cuentan mis apreciaciones sobre la experiencia, sino también la participación de los actores en términos de las reflexiones y conclusiones derivadas del proceso. A continuación, presentaré algunas de ellas.⁶

La Red me hace interesar de otra escuela y otros países (Brittany Bermúdez Mirfuentes, segundo grado, Escuela Primaria “Benito Juárez”, 30 de octubre de 2015).

En México en Colombia y el mundo entero podemos mostrar lo que hacemos en nuestro país: estudios, diversión, cultura, cultivos; lo que hacemos, tradiciones, riquezas que tiene nuestro país. Intercambiar con México es enriquecedor para nuestras vidas, porque yo tengo más conocimientos de mi vereda que de mi país, ósea que aprender de México por medio de la Red es algo muy importante (Camilo Serna, noveno grado, IEN La Tetilla, 12 de julio de 2015).

Para mí la participación es que las niñas y niños den su punto de vista y sean tomados en cuenta, que su opinión sea respetada y se motiven para cada vez tener ideas más grandes y que pongan a volar su imaginación y que los niños hagan iniciativas para ser mejores cada día (Virginia Martínez Gil, sexto grado, Escuela Primaria “Benito Juárez”, 30 de octubre de 2015).

La Red es aportar ideas, conocimientos, así como aprender de otros. He podido escribir, aportar todo mi esfuerzo para la Red, compartir con estudiantes de otros grados en la Red es algo de mucho respeto y valor, porque antes no había tenido la oportunidad de compartir con estudiantes de primaria, conocer nuevas ideas y cosas que han aportado en mí una nueva actitud en muchos aspectos (Andrés Felipe Rivera, décimoprimer grado, IEN La Tetilla, 25 de junio de 2015).

⁶ Los textos elaborados por los participantes de la Red se transcribieron de manera íntegra, respetando su ortografía y redacción como forma de expresión propia.

Repensar lo que importa conocer y tomar los conocimientos de los niños, niñas y adolescentes encuentra espacio en la narrativa como universo de significados que, en el marco de la experiencia de investigación, se recuperan y socializan.

Consideraciones finales

Los procesos de coautoría favorecen la participación auténtica de los niños, niñas y adolescentes mediante la concreción y difusión de sus ideas e iniciativas en el marco de proyectos con productos de conocimiento, como libros, cuadernos educativos, programas radiales, revistas ilustradas y videos artísticos o pedagógicos.

Para establecer relaciones heterárquicas y horizontales en el marco de los procesos de coproducción de conocimiento entre niños, niñas, adolescentes y adultos, resulta necesario reconocer a cada uno de los participantes desde sus fortalezas y capacidades, con miras a iniciar procesos colaborativos sobre la vía de la diversidad y el trabajo, de acuerdo con intereses y habilidades diferentes.

Situar a los niños, niñas y adolescentes como actores sociales al interior de contextos escolares de ruralidad constituye un esfuerzo significativo frente al modelo pedagógico tradicional, a fin de regresar al sentido originario de *comunidad educativa*. La apropiación social del conocimiento y de la escuela, en este caso, solo puede lograrse mediante la acción mancomunada y la visibilización plena de todos los actores.

La producción de conocimiento por medio de prácticas solidarias en red halla en la construcción narrativa de experiencias una herramienta para el reconocimiento, la implicación y el *dar sentido*, como dirían Bolívar y Domingo (2001), para el encuentro intersubjetivo de saberes y significados sobre lo formal, lo tácito, lo implícito, lo inusual y lo canónico. Por medio del relato, el sujeto se posiciona en su carácter complejo y multidimensional para recorrer senderos no solo epistemológicos, sino también relacionales e identitarios.

Referencias bibliográficas

- Blanco, Mercedes. 2011. "Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos". *Argumentos* 24 (67): 135-156.
- Bolívar, Antonio y Jesús Domingo Segovia. 2001. *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Fals-Borda, Orlando. 1985. *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla: por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Gaitán, Ángel. 1998. *Protagonismo infantil: un proceso social de organización, participación y expresión de niñas, niños y adolescentes*. Guatemala: Redd Barna.
- Gutiérrez, Norma Georgina. 2009. *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la investigación educativa*. México: Plaza y Valdés.
- Hart, Roger. 1993. "La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica". *Innocenti Essay Papers*, núm. 93/13. Florencia: International Child Development Centre.
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. 2010. "Plan sectorial 2010-2014, Documento número nueve". <https://mineducacion.gov.co/1621/articles-293647-archivo-pdf-plansectorial.pdf>.
- Najmanovich, Denise. 2001. "Dinámica vincular: territorios creados en el juego". *Revista de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares*, núm. 1, 191-202.
- . 2008. "Desamurallar la educación: hacia nuevos paisajes educativos". *Psicología Cultural*. <https://tinyurl.com/y3bft73d>.
- Palacios González, Jesús. 1984. *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona: LAIA.
- Podestá Siri, Rossana. 2007. *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores. Niñas, niños del campo, de la ciudad y Rossana Podestá*. México: CEIB.
- Portal Colombia. 2016. "Información General". *Colombia.com*. <http://www.colombia.com/colombiainfo/>.

- Red Estudiantil Grandes Ideas. 2015. “Nuestro colegio, nuestro medio ambiente, nuestra cultura, nuestras necesidades”, coordinado por Diana Zamora Yusti. Popayán: Institución Educativa Noroccidente La Tetilla.
- Rockwell, Elsie y Justa Ezpeleta. 1983. “Escuela y clases subalternas”. *Cuadernos políticos*, núm. 37, 24-69.
- Zamora Yusti, Diana. 2017. “La red de participación infantil para el fortalecimiento de la apropiación socioeducativa. Una experiencia escolar en contextos de ruralidad en México y Colombia”. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.

9

Reconociendo y reconstruyendo la convivencia escolar

Rocío Rabadán Beltrán

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Hidalgo

Introducción

El recorrido por el que he transitado ejerciendo la actividad docente me ha permitido valorarla y apreciarla. Esta profesión, basada en las relaciones humanas, persigue fines más allá del aula y de la relación maestro-alumno, además se nutre de múltiples factores contextuales que tienen una significación precisa en el hacer cotidiano. En este ejercicio complejo se juegan la comprensión, la reflexión y el acercamiento a los sujetos, el vivir y convivir.

Reconstruir y objetivar la convivencia escolar a través de su indagación me ha permitido reconocer que esta construcción social practicada por los sujetos dentro de los grupos es cambiante, efímera, dinámica; influenciada por factores políticos, culturales, emocionales y sociales. Dentro de los espacios escolares se evidencia en prácticas instituidas, normadas, desde el deber ser, que favorecen la cultura institucional pero dejan de lado la práctica del convivir, que implica la necesidad de interactuar, de intercambiar, de hablar, de ser escuchado, de oír, de ser y estar con los otros.

Apreciar la convivencia de esta manera se ha estructurado a partir de considerar la realidad educativa desde distintas miradas; a través de analizar diversas posturas críticas y materiales teóricos, que provocan y cuestionan la práctica educativa, las relaciones, el ambiente escolar y el contexto sociopolítico. A ello se sumó la inquietud que genera observar que la realidad va cambiando, se modifica constantemente.

Resignificar el concepto *convivencia* y la construcción de su diagnóstico escolar es la tarea que me ha ocupado en fechas recientes, en paralelo a la formación de investigador-interventor, con la intención de *conocer para actuar*,

encaminado a la búsqueda del bien común, lo que permite la desnaturalización de la realidad, volviéndola problemática y digna de escribirse.

En este proceso, la investigación constituye un elemento indispensable que acompaña y permite conocer a profundidad los rasgos de los sujetos en relación con la convivencia escolar, que, en el remolino de la cotidianidad, se diluyen, pasan inadvertidos y con ello pierden la esencia del ser humano.

La exposición de los trabajos y hallazgos tiene la intención de compartir el reconocimiento y reconstrucción de los distintos matices de la convivencia escolar; a la vez, reflexionar sobre el proceso de indagación, enfatizando en las narraciones de los sujetos como medio para visualizar oportunidades de intervención.

Génesis personal de la inquietud por la convivencia escolar

Para exponer los motivos que me han llevado a elegir el tema de la convivencia escolar como centro de interés para el trabajo investigativo y futura intervención, resulta necesario recorrer los antecedentes personales inmersos en mi quehacer docente, pues son los que le dan origen.

A inicios de mis estudios de preparación para ser profesora de educación primaria, la atracción de ejercer esta profesión radicaba precisamente en el hecho de estar en compañía de otros, en no hacer un trabajo en solitario, aislado. El imán era la constante interacción y relación con los demás, el hacer una tarea compartida, viviendo y aprendiendo juntos.

Contemplaba la enseñanza y la escuela entonces como un lugar y espacio de reunión, donde el entendimiento a través del juego, la espontaneidad y la alegría infantil predominaban. Algo así como vivir con y desde la mirada de los niños, volverme parte de su mundo y ellos del mío.

A medida que empecé a ejercer la profesión, y con los años de realizar el quehacer rutinariamente, estas primeras ideas fueron restructurándose, en el sentido de hacerlas de manera formal, en donde los papeles de los actores educativos se definen de forma anticipada, preestablecida, y las conductas normadas, incluso mis conductas, se volvieron estandarizadas, bajo modos de ser que

se consideran “estar bien”, “correctos”, “adecuados”, “aceptables”, cada uno en el papel que le corresponde actuar: en el aula, en la escuela, en la institución.

Toda actuación y participación de los actores educativos está sujeta a normas, además de ser medible y evaluable, lo que incluye las actitudes, conductas, reacciones, intereses, procesos, en fin, todo lo relacionado con lo educativo. Es entonces cuando el espacio escolar, el escenario de la enseñanza, del aprendizaje, en donde se comparte el tiempo y la vida misma, se ha impregnado de simbolismos sociales y educativos, fantasmagóricos, que acechan y provocan que los sujetos estemos a la defensiva; restringidos en el actuar, en el ser; dedicados a cumplir, a ser competentes. Las relaciones y las interacciones se volvieron rígidas, tensas, impersonales.

La frescura y flexibilidad de lo humano se ha extraviado. La escuela ya no es más un espacio y lugar de niños aprendiendo, compartiendo y viviendo con los otros, se ha convertido en un espacio de adultos restringiendo a los niños y a ellos mismos, amoldándolos para su próximo futuro social, para que encajen en la sociedad que nos empeñamos en conformar, y que al mismo tiempo criticamos, descalificamos, mencionamos como violenta, insegura, inhumana.

Es entonces que el estar en la escuela lo vivo y lo recreo como un espacio de aislamiento, individualizado, donde se van limitando las conductas y comportamientos; se deja de hacer, de experimentar nuevas maneras de estar con los otros por temor a fallar, a provocar situaciones que rebasen la lógica de la dinámica de relaciones que se ha formado, a la que llamamos *convivencia escolar*.

Aunado a esta preocupación, se adiciona el cuestionar desde lo normativo la incursión en la prioridad educativa de la convivencia escolar. ¿Por qué es motivo de preocupación en la actualidad? ¿Qué se pretende lograr con la puesta en marcha de los programas que la enuncian? ¿Cuál es la relación entre los programas de convivencia escolar y su enunciación como prioridad? ¿Cómo se visualiza entonces la convivencia? Desde los actores educativos, ¿cómo es? ¿Cómo se vive? ¿Cómo se piensa? ¿Cómo se construye?

Con estas interrogantes motivo de indagación, mis ideas empezaron a girar en torno al hecho de ver a los alumnos, al docente, al director, a los padres de familia de la escuela, no solo como sujetos sociales que cumplen una función en el sistema educativo, como engranes de una máquina, más bien mi

aspiración fue ir a la búsqueda de reconocer la convivencia escolar, de reconstruirla desde los sujetos, de lo que piensan, sienten y desean del convivir.

Fundamento teórico-conceptual de la convivencia y los cambios sustanciales en su valoración

Partiendo de la inquietud de la búsqueda de la convivencia escolar desde una posición empírica, procuré posteriormente ampliar su conceptualización teórica.

El *convivir*, desde su origen etimológico en el latín *convivere*, significa ‘vivir con otros’. Sus componentes léxicos: el prefijo “con” (junto) y *vivere* (existir, subsistir, no estar muerto; Diccionario de Chile.net). Desde los lineamientos para la organización y el funcionamiento de los consejos técnicos escolares, en las disposiciones generales, la *convivencia escolar* se define como “la interacción social que se produce al interior de los centros escolares de educación básica entre los integrantes de la comunidad escolar para el logro del aprendizaje de los alumnos” (SEP 2016, 2).

Con esta entrada, se trabajó en ampliar el concepto con la intención de alcanzar una mayor comprensión, realizando la revisión y análisis desde el camino teórico, partiendo del arte, de la *différance*, concepto al que nos introduce Derrida (1968): por el entendimiento de las diferencias y la pedagogía de las diferencias. Con ello se recupera y conceptualiza la convivencia desde mirar al hombre, desde su esencia, desde su ser y Ser (Guattari 1994).

Cada una de las posturas teóricas me enriqueció y modificó a nivel personal, al grado de concebir la convivencia, es decir, el *con-vivir*, desde una deconstrucción del lenguaje como punto medular dentro de la actividad escolar. Con ello rectifiqué y clarifiqué la inquietud inicial, pero ahora de forma estructurada, asentada en la mirada social propuesta en una ética de la fraternidad y las pedagogías de las diferencias, con auxilio de la antropología, la lingüística, la sociología y la filosofía.

Fue entonces que cuestioné el sentido prescriptivo de un documento institucional, comprendiendo que en la palabra *convivir* se encuentra un cúmulo de interrogantes que hace ir y venir, reconfigurar, reconstruir, una y otra vez.

Desde considerar *existir*, esto es, tener vida, *Ser un ser que Es*. Con esta lógica, la convivencia podría traducirse como “tener vida con los otros”, o bien “ser un Ser con los otros” (Skliar 2002, 9). Con ello no solo se refiere a ser presencia, sino también esencia, en un tiempo y espacio determinado.

Es entonces que se habla de una convivencia escolar en el espacio de la escuela, en un presente, en una realidad, donde se observa y cuestiona a los seres que *son*. Comprendiendo cómo *son* en ese tiempo recurrente, continuo, día a día. Días en que *son seres*, pero que en el mañana no *serán* los mismos. En el sentido que habla Nietzsche y recupera Deleuze (2002), significándolo como “el retorno de lo idéntico en el que todas las identidades previas son abolidas y disueltas” (Derrida 1968, 11).

De esta forma, se plantean las preguntas ¿cómo es ese vivir con los otros?, ¿cómo vivimos con los otros en la escuela?; específicamente en esa escuela primaria situada en una comunidad rural llamada El Nopalillo, en Epazoyucan, Hidalgo, México, en esa particularidad delimitada en tiempo y en espacio.

Con ello se incursiona en comprender y analizar los espacios, las relaciones, los conflictos, las diferencias, en el sentido no solo de género o de particularidades físicas, sino en el entendido de observar lo que prevalece en medio de esas relaciones saturadas de diferencialismos, de prejuicios —como excluir por discapacidad, por tono de piel, por posición económica, entre otras cuestiones—, esto es, llenas de connotaciones sociales que abruman, empañan y nublan a esos seres que *son* cuando precisamente están con el otro (Skliar 2005, 99).

Con la percepción de la *convivencia* desde esta perspectiva, se define como “aquello que cuestiona nuestra presencia y nuestra existencia en el mundo” (Skliar 2002, 89). Ello implica cuestionar los modos de relación que habitamos y que nos habitan, interrogando aquello que nos pasa con los demás (Skliar 2002). Es ante todo una pregunta que solo adquiere sentido al interior de sí misma cuando la convivencia es, cuando la convivencia está, cuando ella existe (Skliar 2002). Cuando existe en los calcos de lo mismo, repeticiones de conductas deseadas, de cómo vivir con el otro, con los otros. Dice Skliar (2002, 87): “Ahora somos calca de la normatividad, de la docilidad del disciplinamiento”. Es esta pérdida de la *mismidad* lo que nos retrae, nos encierra,

nos encarcela, y desde ahí vigilamos, controlamos, castigamos, incluimos, excluimos a los otros y con ellos a nosotros mismos (Skliar 2002). Ello hace pensar en los reglamentos, en las normas escolares, en el sentido de la autoridad y la disciplina que marcan la convivencia escolar.

Con estas reflexiones iniciales el tema de estudio alcanza otras dimensiones que movilizan, cuestionan y generan interrogantes, las cuales solo pueden ser contestadas yendo a su encuentro, en su búsqueda constante.

Las políticas públicas y educativas en México

En la indagación de la convivencia escolar se consultan las políticas públicas, donde se encuentra que la complejidad del Estado mexicano se acrecenta con cuestiones de cambios sociales y políticos, con el Gobierno dividido teniendo gran impacto en las políticas públicas, y por ende, en las educativas.

Es entonces que la verticalidad de las propuestas se ve cuestionada, lo que se llama crisis del Estado: “resulta demasiado pequeño para hacer frente a los problemas planetarios y demasiado grande para solucionar las reivindicaciones internas” (Villoro 1998, 27).

La situación ha cambiado, aparecen nuevos actores y nuevos rumbos que definen su transformación: el análisis jurídico, la globalización económica y el análisis de las políticas públicas como resultado de negociaciones entre los actores sociales, lo cual influye en la acción pública en torno a un nuevo paradigma llamado gobernanza (Flores 2012, 130).

Ante ello, la solución, menciona Villoro (1998), no es la desaparición del Estado. Su propuesta es la reforma al Estado moderno, con caracteres singulares, como la soberanía compartida, compatible con la interdependencia, bajo la unión de naciones en organizaciones con acciones comunes (Villoro 1998, 27).

Con ello, se obtiene una nueva mirada hacia el objeto de estudio, dando apertura a buscar nuevos caminos de indagación; reconociendo que las políticas educativas relacionadas con la convivencia escolar pueden y deben ser cuestionadas; asumiendo una actitud indagadora ante lo que se había considerado

inamovible; reconociendo su origen, su proceso de conformación, su implementación y su evidencia en el accionar, en las formas institucionales que se presentan en el campo de estudio.

Con esta idea se cuestiona la política educativa “Escuelas al centro”, de la que se desprende el Programa Nacional de Convivencia Escolar, cuyo enfoque discursivo es formativo y preventivo. Su finalidad es impulsar en las escuelas de todo el país ambientes favorables de interacción social para la enseñanza y el aprendizaje, donde niños y niñas desarrollen capacidades cognitivas para aprender a lo largo de la vida, pero también las habilidades socioemocionales para aprender a convivir en paz. Además, tiene como propósito contribuir a la mejora educativa ofreciendo a las escuelas una nueva herramienta para la formación de los alumnos. De esta manera, sus materiales promueven, a través de la guía de los docentes, el desarrollo de habilidades socioemocionales, por ejemplo, fortalecimiento de la autoestima, manejo de emociones, aprecio a la diversidad, respeto a las reglas, toma de acuerdos, resolución pacífica de conflictos y participación de las familias en la creación de ambientes escolares que contribuyan a la convivencia pacífica y al desarrollo integral de los alumnos.

El discurso que presenta dicho programa se impregna de intereses específicos, además de que tiene implícito un fuerte recurso económico que se invierte en materiales como libros, conferencias, entre otros. De ahí la exigencia de su aplicación bajo vigilancia del comité de contraloría social. Entonces, el propósito se diluye y sobresale lo normativo, con lo que pierde toda frescura y obliga a cumplir más con un programa educativo de manera operativa.

Marco legal de la convivencia escolar

Como propuesta de acercamiento a las políticas educativas relacionadas con la convivencia escolar, se recupera la propuesta de Betancur (2015, 98) en relación con los componentes de análisis, donde considera sujetos, institución y marco normativo.

En este apartado se menciona la incursión del trabajo de investigación y el análisis de fuentes escritas procedentes del propio sistema educativo,

acudiendo a documentos específicos sobre la convivencia escolar, focalizando la búsqueda en los sustentos, propósitos y objetivos para encontrar indicios que denoten la orientación y priorización de la convivencia.

Con este enfoque se analizó el documento “Marco de referencia sobre la gestión de la convivencia escolar dentro de la escuela pública” (SEP 2015). En este, el tema de la convivencia escolar “ocupa un lugar significativo en la búsqueda de fortalecer o reestructurar las prácticas que favorecen ambientes propicios para el logro de los aprendizajes y del clima escolar” (SEP 2015, 5). Considera que la convivencia es un tema que va más allá de reaccionar a los conflictos, su propósito es formar parte de una cultura escolar que prepare al alumno a enfrentarse a su vida ciudadana, y además una condición para garantizar su aprendizaje.

Con ello, se convierte en una prioridad dentro del Sistema Básico de Mejora Educativa. Para su estructuración considera los marcos normativos nacionales e internacionales de los derechos y protección de los niños; de tal forma, orienta una política educativa que habrá de impulsarse para mejorar las condiciones y asegurar que reciban una educación de calidad en el nivel y modalidad que la requieran y demanden (SEP 2015, 6).

Los referentes internacionales son los que promueven los derechos humanos, la inclusión y la igualdad, como la Declaración Universal sobre los Derechos Humanos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos o la Convención sobre los Derechos del Niño. En los referentes nacionales se considera el artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; la Ley General de Educación en sus artículos 7, 8 y 42, donde se menciona la democracia y la convivencia como forma de gobierno, los criterios de la educación que la orientan a una mejor convivencia humana y la manera en que la educación promueve la protección y cuidados para preservar la integridad física, psicológica y social de los educandos. El documento menciona que “La Constitución y la Ley General de Educación establecen que la construcción de ambientes de convivencia democráticos, pacíficos e incluyentes no es solo un medio para permitir los aprendizajes de los alumnos, sino un fin en sí, al ser fundamental para desarrollar las capacidades de aprender a convivir” (SEP 2015, 8). En este sentido, se observa que la convivencia escolar se considera

parte esencial de un ambiente de aprendizaje, y se justifica de esta manera el énfasis en ella. Las relaciones son el referente de la forma en que el estudiante aprenderá a convivir dentro de la escuela y en otros ámbitos de su vida.

Otro documento es el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, donde se establece que dentro de la escuela deben desarrollarse acciones a favor de una convivencia sana y segura, desde un enfoque integral y preventivo. Además refiere que en los últimos años ha habido un incremento en las situaciones de violencia grupal, institucional y contextual en las escuelas, el cual afecta la convivencia y el aprendizaje.

Por último, el Programa Sectorial 2013-2018, en sus estrategias y líneas de acción, menciona asegurar la calidad de los aprendizajes y la educación integral, y con ello aporta elementos para trabajar el enfoque de la convivencia escolar. El documento menciona que, desde este marco normativo,

la convivencia es una meta educativa que debe formar parte de una cultura escolar, que prepara al alumno para su vida como ciudadano activo y democrático para aprender a convivir, a la vez que es una condición para garantizar el aprendizaje y la permanencia en la escuela, al favorecer relaciones interpersonales, respetuosas afectivas y solidarias, así como la eliminación del acoso escolar (SEP 2015, 10).

Desde el análisis de este documento, se visualiza que la convivencia escolar se utiliza de diversas formas en los diferentes discursos de los documentos que constituyen el marco normativo; se considera como meta, enfoque, fin, elemento del ambiente de aprendizaje, herramienta para aprender. Es entonces que se comprende que el marco normativo de la convivencia escolar es, por una parte, justificante y sustento de toda una política educativa, pero a la vez aporta elementos que generan interrogantes e inaugura nuevas líneas por investigar.

Desde los lineamientos para la organización y el funcionamiento de los consejos técnicos escolares de las disposiciones generales, la convivencia escolar se define como “la interacción social que se produce al interior de los centros

escolares de educación básica entre los integrantes de la comunidad escolar para el logro del aprendizaje de los alumnos” (SEP 2016, 2).

Estos discursos se manejan desde la idea de completar, desde aquello que argumenta Skliar (2002) respecto a para qué sirve la escuela, lo cual también genera polémica: *completud*, como si el otro fuera incompleto, algo le falta para ser, siendo que ya es.

Preparativos para la investigación-intervención

Para abordar la compleja tarea de investigar como antecesora de la intervención educativa acerca de la convivencia escolar, fue necesario construir, reconfigurar y conceptualizar elementos imprescindibles que ayudaron a llevarla a cabo.

Al mismo tiempo y de manera paralela, se realizó la preparación formativa de investigador-interventor, que requiere adquirir el dominio de su ámbito, en lo que refiere a comprender el papel que desempeña, las posturas que asume y los compromisos que adquiere, aunado a las habilidades para reconocer la delimitación de aquellos elementos que ayuden a entender el objeto de estudio; en este sentido, saber tomar distancia con miras a conocer más que a explicar, y para ello se necesitó el dominio de medios estratégicos y metodológicos a fin de localizar en las prácticas los elementos a investigar de manera sistematizada.

La reconceptualización de conceptos esenciales en esta tarea científica se ha iniciado a partir de las nociones empíricas, y es a través de su documentación teórica, cuestionamiento y análisis que ha sido posible su reconstrucción. Tal es el caso de los conceptos de *realidad*, *ciencia* y *conocimiento*, que por la naturaleza del trabajo científico requieren su plena clarificación y entendimiento.

De esta manera, actualmente la realidad se asume como compleja, dinámica, cambiante, en un lugar, tiempo y en restructuración constante. En lo que se refiere a la construcción del conocimiento y la ciencia, se concibe social y a la vez individual, inmersa en procesos saturados de rupturas, por los cuestionamientos que las ponen a prueba.

Con estos conceptos de entrada, se propició un rompimiento en el proceso constructivo del objeto de estudio, pues no solo requiere conocer e identificar cómo es la convivencia escolar, sino que significa toda una elaboración de trabajo científico, la cual necesita una visión crítica y una postura metodológica.

En lo referente al papel de interventor-innovador, el proceso de formación se edifica con características singulares que lo determinan a diferencia del educador. Desde la perspectiva de Teresa Negrete (2011, 2): “reconocer y asumir las diferentes formas de pensar y hacer de los sujetos, cambia de lugar al interventor y su actuación como educador, puesto que ya no se pensará en el otro como sujeto a educar sino al reconocer en su voz habilidades diversas, saberes y una experiencia adquirida a lo largo de su historia de vida”.

Desde el sentido que aporta esta autora, el ser interventor es asumir un papel reflexivo, crítico, que recupera y asume a los sujetos de intervención en su valía de seres humanos singulares, únicos, a diferencia del educador, que los asume desde del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, en lo concerniente a ser un experto, si bien no en el sentido de saberlo todo, sí debe estar consciente y ser conocedor del papel que asume, de la repercusión de su hacer, desde su posición de indagador comprometido, visionario, conocedor de las circunstancias e implicaciones sociales, económicas, culturales, políticas y globales.

Construcción del proceso metodológico de la investigación

Como todo estudio que tiende a la construcción de conocimiento, se enfrentó el posicionamiento de la tradición científica y la elección de los métodos de investigación. En este punto se volvió la mirada a las dos tradiciones científicas que se han gestado a lo largo del tiempo y desde las cuales se explica el saber científico. Por un lado, el positivismo, basado en la observación y la experimentación, con un análisis en forma neutra y objetiva, adopta un lenguaje que pretende ser universal y utiliza métodos cuantitativos. La otra opción está basada en la dialéctica, cimentada en la subjetividad, en donde sujeto y objeto

de estudio se encuentran en constante interacción. Esta tradición considera el valor del hecho observado y el papel creador del sujeto; resalta y analiza las contradicciones del mundo social para comprenderlo mejor; considera los conflictos en la sociedad como factores de cambio; intenta hallar de nuevo el movimiento, la dinámica de los sistemas más allá de las estructuras; además de que está orientada a la corriente fenomenológica (Pourtois 1992, 1).

En lo que respecta a la convivencia escolar, y en referencia a las relaciones humanas, interacciones e implicaciones, esquemas conductuales, socialización, entre otros aspectos meramente sociales y humanos, la inclinación se dirige a la postura dialéctica y los aspectos cualitativos y subjetivos. Esta elección se basa en considerar la relación dinámica entre sujeto y objeto, como menciona Pourtois (1992, 1), “entre la subjetividad del agente y el hecho concreto”, en un constante ir y venir. Es en estas aproximaciones que se reconoce el valor del hecho observado y el papel creador del sujeto.

Esta elección se justifica cuando se considera que, desde esta visión, en la comprensión y explicación de cualquier fenómeno se necesita entender que las partes se hallan en interacción y conexión interna con el todo, y también que el todo interacciona con las partes. Estos aspectos sugieren que el abordaje de la convivencia escolar cuestiona la realidad en el campo de estudio, dentro de la institución, buscando y recuperando en esencia a los sujetos, para comprender y entender con ellos y desde ellos, y de esta forma, desde sus deseos, construir una nueva realidad.

En lo que se refiere a la elección de modalidad de investigación, se optó por la participante, como una forma de indagar y una metodología de intervención social que comparte con los sujetos de estudio la vida cotidiana, el contexto institucional, las vivencias, las experiencias, y obtiene con ello un amplio bagaje de información.

En lo relacionado con el análisis de los diferentes instrumentos de investigación, se utilizó como vehículo de acceso el enfoque cualitativo, considerando que a partir de la descripción y explicación se pasa al análisis e interpretación: “No se busca en el exterior del comportamiento humano sino en la lógica de su interioridad” (Rubio y Vara 2004, 246). Al mismo tiempo, se

realiza una triangulación con el aspecto teórico, ayudando con ello al esclarecimiento de la información y generando al mismo tiempo su conocimiento.

La realización de esta tarea, como en todo método cualitativo, requirió por parte del investigador-interventor un grado de implicación encaminado a la empatía, entendida como parte fundamental del enfoque de esta metodología; en donde predomina la comprensión, por parte del investigador, de los sentimientos, las emociones, las sensaciones del sujeto entrevistado y observado, además de una identificación con el otro. Lo cual se lleva al concepto más amplio posible, que permite un conocimiento cercano de los sujetos bajo una reflexión inmediata (Cipriani 2013).

El diseño de la investigación

Para dar inicio a la investigación, se elaboró su diseño, construido a partir de la propuesta de Taylor y Bogdan (1992) como referente teórico. En su elaboración se clarificó el objeto de estudio a través de una serie de cuestionamientos que ayudaron a guiar la investigación. Todas las interrogantes elaboradas giran alrededor de la convivencia escolar desde los sujetos: cómo se concibe, cómo se entiende, cómo se construye, cómo se recrea, quiénes la recrean, cuáles son sus formas, modos, lugares, entre otras.

Con este listado se elaboró un primer borrador de esquema, cuya visualización permitió definir los espacios, los sujetos y los documentos a analizar. De esta manera, se concretaron los objetivos específicos de búsqueda.

Una vez enunciadas todas las interrogantes con relación a lo que se pretende conocer acerca de la convivencia, se elaboró un esquema previo, el cual fue adicionándose a medida que se visualizaban nuevas líneas de investigación. Con ello se observa la flexibilidad del esquema, el cual no es lineal, pero sí constituye una manera de encauzar el trabajo investigativo, de evitar la divagación y programar las acciones a realizar.

El último esquema que se concretó contiene escenarios, prácticas, dinámicas, relaciones, vínculos, así como el lugar y sujetos específicos de investigación. Esta esquematización permitió definir las técnicas a utilizar: la

observación, la entrevista y el diario total como medios pertinentes para obtener la mayor visualización de la subjetividad de los participantes.

Herramientas de investigación

Retomando a Taylor y Bogdan (1992), en el acercamiento a las herramientas de investigación, la observación participante y la entrevista tienen un lugar preponderante. La elección de estos instrumentos obedece principalmente a permitir la recuperación de las expresiones en todos sentidos de los sujetos. De esta manera, se definió la elección de las observaciones y las entrevistas, y se adicionó el diario de campo como registro y memoria de las acciones investigativas de manera documentada.

Es necesario expresar que la autora no es una experta en su uso; sin embargo, su aplicación, a manera personal, constituyó una experiencia asociada con el reto, reconociendo que tanto el diario del investigador, la observación y la entrevista resultan instrumentos sumamente útiles para la recolección e indagación de las acciones humanas.

Diario del investigador

En el intento de sistematizar las experiencias resultado de los encuentros y la observación de hechos relacionados con la convivencia, se elaboró y utilizó el diario del investigador. Este se organizó en una recopilación de las narraciones y descripciones de los sucesos, sistematizados con un estilo personal.

Desde el punto de vista metodológico, es un instrumento útil en el cual, siguiendo las recomendaciones de Taylor y Bogdan (1992), se incorporaron la narrativa y la descripción tanto de la indagación como de los procesos de reflexión y evolución de la construcción del proyecto, además de apropiaciones conceptuales que originan el entretendido de la teoría con los datos empíricos recuperados a través de los instrumentos de investigación.

El diario total elaborado se conforma de tres apartados: el primero contiene la construcción conceptual relacionada con la convivencia; el segundo, la construcción del proyecto de la convivencia en la recuperación del aspecto metodológico, y el último apartado se refiere a los aspectos personales que acompañan el proceso de organización, construcción y sistematización del trabajo.

Tanto su diseño como su contenido proporcionaron una gran ayuda para el análisis y la elaboración de este diagnóstico. De tal forma, constituye una experiencia documentada del ejercicio de investigación.

Observaciones

Se optó por la observación como forma de recoger información, que se lleva a cabo en el contexto natural donde tienen lugar los acontecimientos, un procedimiento universal presente desde el origen de la ciencia (Rubio y Vara 2004).

Esta técnica resulta significativa debido a que al observar no solo se fija la vista, sino también la presencia, formando parte de lo que se observa, siendo partícipe del momento justo de la realización de las acciones, y ello resulta útil para el rescate de situaciones, actitudes y conductas de los sujetos, que al ser cotidianas, se consideraban triviales y poco significativas en materia de convivencia.

La selección de los momentos a observar tiene que ver con la disposición a encontrar las oportunidades de capturar momentos circunstanciales. En el caso de la convivencia, las observaciones refieren los momentos en que los sujetos se expresan de manera libre, lo que permite capturar las acciones de manera natural. También sucede que al entrar a un espacio cerrado (aulas escolares) los sujetos suelen ser cautelosos, pues se sienten observados en sus formas de comportarse ante los otros; debido a ello, es necesario crear empatía con el grupo para pasar inadvertido y lograr realizar la observación.

En total se realizaron ocho observaciones enfocadas a la entrada escolar, el uso de los espacios escolares y las relaciones de los sujetos en el aula. Esto permitió recuperar actitudes, comportamientos institucionales, tareas, expresiones corporales, rostros de los sujetos, acciones simbólicas, entre otros.

Entrevistas a profundidad

La selección de la entrevista a profundidad, considerada como cualitativa, obedece a sus características, las cuales menciona Pope (en Rubio y Vara 2004, 407): “un encuentro hablado entre dos individuos que comparten interacciones tanto verbales como no verbales”, consiste en un diálogo *face to face*, directo y espontáneo. Seguir el modelo de una conversación entre iguales, mencionan Taylor y Bogdan (1992, 15), al investigador le demanda no solo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (Taylor y Bogdan 1992, 101). El tipo de entrevista utilizado es la historia de vida o autobiografía sociológica. De esta manera, se utiliza como referente la investigación desde el enfoque biográfico con carácter científico. Esta metodología de las historias de vida como estructura central se organiza y analiza minuciosamente en cada posible implicación teórica y en sus consecuencias operativas (Cipriani 2013a, 2013b, 2013c). De este enfoque se recuperan los datos empíricos que aportan las diversas entrevistas, en cuanto a su implicación teórica y sus consecuencias en la práctica.

La experiencia en la acción de las entrevistas es sumamente agradable y provechosa. Podría decirse que su uso es ampliamente recomendable para lograr establecer lo mencionado por Skliar (2012): ir al encuentro con el otro, logrando un diálogo informal que a la vez proporciona una amplia información y recuperación de significados. Su éxito radica en la confianza, lo cual exige del investigador ganarse, con afabilidad y actitud de escucha, al entrevistado. En su aplicación en esta investigación como experiencia, fue necesaria la selección minuciosa de los sujetos a entrevistar, observando de antemano la disposición y actitud para compartir espacios de vida personal.

En esta etapa de ejecución, la implicación desempeñó un importante papel, pues el conocimiento y los antecedentes del investigador generaron la confianza, lo que ayudó a la apertura de compartir, a lograr con ello mayor acercamiento y a crear incluso lazos de afecto que derivaron en narrativas abiertas y francas.

La selección de personas entrevistadas para esclarecer y entender la convivencia obedeció a encontrar en ellas apertura para compartir, manifestada

en su disposición a la petición de ceder tiempo para una charla informal, lo que significaba distraerse de sus actividades cotidianas. De esta manera, se contactó a dos adultos mayores; dos madres de familia, exalumnas, cuyos hijos cursan actualmente la escuela primaria; dos docentes, de tercero y cuarto grado escolar; la directora de la escuela, y la secretaria. Un total de ocho entrevistas.

La aplicación de la técnica fue de menos a más. En los primeros ejercicios se carecía de práctica, por lo que se perdieron detalles que se recuperaron a través del recuerdo inmediato, de ahí la importancia de documentarlo a la brevedad. Para salvar este obstáculo, se utilizó una grabadora, aun corriendo el riesgo de intimidar a los entrevistados, situación que se superó a base de mostrar serenidad y confianza al entrevistado.

Al recorrer camino en esta práctica, su ejercicio se volvió más gustoso y permitió un contacto personal único, en el que se comparte el tiempo, la voz, los sentimientos, los recuerdos, donde la imaginación recrea la escucha. Ello provocó gran empatía entre ambos participantes: entrevistador y entrevistado.

Sus narrativas, sencillas pero con gran contenido humano, muestran sentimientos, emociones, sentires, nostalgias y experiencias de vida relacionadas con la convivencia; así encuentran que la convivencia es la vida misma.

Registro de entrevistas y observaciones

Considerando la elección de la observación participante, tanto el desarrollo de las observaciones y entrevistas como la revisión de los diversos archivos escolares se concentraron en un registro. La sistematización de la información resulta un requisito indispensable para la construcción de esta fase diagnóstica.

El proceso de recuperación se estructuró en cuatro apartados. En el primero se realiza una descripción general de la institución escolar vista desde el investigador, implicado en el contexto educativo como parte del personal. En el segundo apartado se encuentran las observaciones, bajo su propio título, que se adecúa a su contenido, contando cada una con un espacio de reflexión en donde se van registrando las reflexiones. En el tercer apartado se ubican las entrevistas registradas de acuerdo con la fecha de recepción, bajo un título

sugere el contenido y su respectivo análisis. El último apartado contiene el análisis de documentos de archivo escolar, así como la revisión del marco normativo de la convivencia escolar.

En la acción: la escuela, la realidad y la convivencia escolar

En este lugar, El Nopalillo, cerca del cerro de las Navajas, en Epazoyucan, Hidalgo, las mañanas son frías; la mayoría del tiempo es así. Un fuerte olor a humedad y pino inunda el lugar. La neblina y un vientecillo gélido acompañado de pequeñas gotitas de agua corre por los árboles.

Como en toda época escolar, la escuela primaria abre sus puertas. Es precisamente este acto de abrir el símbolo de la entrada al mundo del saber, del conocimiento, de la educación, en este pequeño pueblo rural tan solo conformado por cuatrocientos veintitrés habitantes.

En ese sitio los alumnos y maestros concentran su atención a la tarea del conocimiento, a través de la convivencia para el aprendizaje.

Micromundo cerrado por altas mallas y de ser posible con serpentinas cortantes para mayor protección, cuidando rendijas para evitar ser vistos, observados, tocados, haciendo alusión a las instituciones totales, menciona Coser (1978, 15). Barreras erigidas más allá de lo simbólico, para separar de los extraños y para estar a salvo del exterior (Rabadán, Diario de campo, 29 de junio de 2016).

Es entonces que la comunidad escolar vive y convive a puertas cerradas en el aula, en la escuela. Se juega el convivir bajo la dinámica del deber ser, convivencia para el clima escolar, para aprender. ¿No debería ser una convivencia para la vida?

Los docentes y personal que tenemos la fortuna de entrar en este micro-contexto nos volcamos en conformar una realidad propia de la institución, amoldándola, estructurándola a partir de la detección de las necesidades de los otros y de las prioridades educativas. Para ello utilizamos instrumentos,

medimos, valoramos, evaluamos, y en una secuencia cíclica planeamos, accionamos y volvemos a evaluar. Realizamos planificaciones estratégicas pensadas y accionadas para este micromundo (Rabadán, Diario de campo, 29 de junio de 2016).

Recuperando a Maturana (1996, 30), “el mundo en que vivimos es el mundo que nosotros configuramos y no un mundo que encontramos”. Entonces, se erige el entender una compleja realidad, cambiante, dinámica. No se puede decir que la realidad sea objetiva o que la interpretamos, lo que se puede decir, desde Maturana (1996, 30), es que “el mundo en que vivimos lo configuramos desde la convivencia, incluso cuando se habla de lo interno y lo externo”. Tres cosas claras se deducen de ello, “el mundo en que uno vive siempre se configura con otros; uno es generador del mundo en que uno vive y por último que el mundo en que uno vive es mucho más fluido de lo que parece” (Maturana 1996, 31). Fluido en el sentido de no estabilizar las relaciones interpersonales, de permitir la constante reconfiguración de los seres humanos.

Configurada por la convivencia, se entiende entonces que si la realidad es cambiante, dinámica, también lo es la convivencia: puede cambiar, modificarse, reestructurarse, deconstruirse —desde la mirada de Derrida (1968).

Con este antecedente se encuentra lo vital de la convivencia, y la humildad necesaria para aceptar que ella es el detonante que nos configura de manera personal, a los otros y al mundo mismo.

Lectura de la convivencia escolar

La búsqueda de la necesidad de la convivencia en los espacios educativos remite a indagar en la realidad dentro de la institución, donde se recrea y practica. Lo que se propone es una lectura de la convivencia desde los sujetos, con base en los siguientes rasgos:

- los alimentos,
- los juegos,

- la evocación y el anhelo,
- el deseo.

Resultados y hallazgos

A distancia de problematizar la convivencia, de indagarla, explorarla, cuestionarla y escucharla en viva voz de los sujetos implicados, se obtienen tanto resultados como hallazgos. Los resultados apuntan a esclarecer la mirada en torno a la convivencia que se instituye en la escuela primaria, es decir, aquella que resulta de lo establecido, lo normativo, que se estrecha con un fin, para los procesos de enseñanza y aprendizaje, para la secuenciación de reglas sociales necesarias, para ser aceptados en la sociedad construida por el propio hombre y que a la par padece. Convivencia regida por reglas instituidas que traspasan el espacio educativo y que se traslada en cada sujeto, expandiéndose generacionalmente de manera subjetiva, casi imperceptible, porque es imposible separarse de ella; se vivencia y se convierte en experiencia de vida definiendo al ser en lo afectivo, en lo sensible.

Hablar de hallazgos en materia de convivencia remonta a encararse con realidades que tocan lo profundo de la sensibilidad. Es en el hurgar de los recuerdos, de las emociones, en los rincones de la memoria de los sujetos, donde se encuentran retazos de felicidad que traen al rostro una sonrisa. Un rostro que devela afecto, añoranza de un tiempo perdido en el que su ser se vio afectado por un estar juntos.

En la convivencia no todo es motivo de alegría, también enfrenta a los sujetos con sus puntos débiles, con recuerdos lastimosos de realidades crueles que se externalan de manera espontánea, pero que al mismo tiempo se curan al hablar, al narrar, al describir.

Es un hallazgo observar los encuentros que se originan de la frescura del actuar, el sitio donde se es por el simple hecho de ser. Se descubre la importancia de recuperar los pequeños detalles del reconocimiento del otro, lo que Maturana (1996) menciona como la legitimidad del otro: lo reconozco y lo acepto como es, y sobre ello construyo mi relación de convivencia. Es dentro

de esa convivencia donde se mezclan los anhelos, los deseos, las aspiraciones; el ser en el presente que se construye precisamente en el estar aquí y ahora; es decir, se vive en el hoy, en los instantes.

Sobrepasa lo vivido la trascendencia de transformar la convivencia lejos de la exclusión, del rechazo, de mirar al hombre desde su esencia, desde su ser y Ser (Guattari 1994, 195)

Es redundante decir que la parte afectiva pesa en gran medida en el ser humano, pesa y llega a superar en la convivencia; siempre afecta: en el ser, en el actuar, se visualiza en la lectura del cuerpo, del rostro, de los detalles simbólicos, como es el consumo de alimentos, que se extiende más allá del placer, sugiriendo y demandando con ello de manera velada seguridad, aprecio y reconocimiento del ser.

Hallazgos y reconocimiento de los sujetos. En materia de descubrimiento podría decirse que ya se sabe todo, que no queda nada por descubrir; sin embargo, hace falta develar lo más importante: nuestro propio potencial para generar nuevas formas de encarar este valioso regalo que se llama vida. ¿Cómo podrá ser la convivencia mientras la frustración, el individualismo, el desgano, estén presentes día a día en este vertiginoso mundo al que estamos expuestos los sujetos? Nos quejamos de la deshumanización, pero ¿qué hacemos para revertirla si evitamos ser tocados? Se trata entonces de eso, de permitirnos, como menciona Zardel (2008), de dejarse afectar.

En este sentido, la propia institución es la posibilidad. Conformada por sujetos, tiene la salida —desde los espacios instituyentes, desde el grupo— que permita volver al reconocimiento y legitimidad del otro.

Es en esta indagación diagnóstica que se recuperaron los conceptos *encuentros*, *donación* y *hospitalidad*, derivados del entrecruzamiento de análisis empírico-teóricos, realizando con ello un bosquejo de interpretación de la convivencia, visualizada de manera ondulante en un entrecruzamiento entre la convivencia formal e informal, por llamarlas diferenciadamente, tocándose, entrecruzándose y reconfigurándose mutuamente en un grado de avance continuo.

Por un lado, la convivencia dentro de la institución educativa, configurada a partir de razones, intereses y fines establecidos de manera lineal por el

sistema educativo, y la convivencia que se genera desde y para cubrir la necesidad de estar con el otro, en un encuentro por el solo hecho de ser que se contagia de intereses afines, personales, familiares: sensibilidades afectivas que adiciona cada uno de los sujetos.

Reflexiones de la construcción del trabajo diagnóstico educativo

El encuentro con la convivencia a través de un trabajo sistematizado es el resultado de un proceso formativo en el camino como investigador-interventor. Investigar para conocer, cuyo último fin es intervenir, cambiar realidades, construir estrategias que muevan, que disloquen a partir de los propios sujetos, en donde ellos mismos clarifiquen y construyan la convivencia a su estilo, a su modo.

Es la convivencia tema redundante en el discurso oficial, derivado de una sociedad cada vez más problemática, individualizada e insensible. Desde esta postura, se apuesta todo a la convivencia como medio y meta para la creación de ambientes de aprendizaje, mientras queda su abordaje en lo operativo.

La finalidad de este diagnóstico va más allá de eso. Se apuesta a convivir como medio de apertura a tocar y dejarse tocar por los otros, en grupo. A ser y a estar con los demás en un nosotros, en conjunto, en una construcción permanente que provoque el despertar a la vida. Con ello en mira, se trabaja en la búsqueda de alternativas de intervención que poco a poco serán retocadas para incursionar en la convivencia de los sujetos.

Conclusiones

Incursionar en la elaboración del diagnóstico educativo abordando la convivencia escolar ha generado cambios sustanciales a manera personal, desde la aportación que deriva del análisis de los conceptos y autores, hasta la forma de enfocar los problemas que se presentan en la vida.

Bien cierto es lo que menciona Remedi (1999): la intervención tiene una implicación personal. Iniciando desde la incursión en la convivencia, que tiene relación con fuertes raíces remontadas desde la temprana infancia, que marcan definitivamente mi vida profesional al dedicarme a la docencia.

Si bien siempre me he caracterizado por llevar la práctica educativa de modo menos directivo, en contraste con el cargo que desempeño en la actualidad —la dirección de la escuela—, a partir de la reconceptualización elaborada en los diferentes cursos, ahora se contraría más, choca contra una muralla que es imposible salvar porque está dentro del remolino que arrasa al llamado sistema educativo, contradictorio hasta lo medular y cada vez más operativo en la práctica. La institución devora lo esencial de la vida y ahí se queda, entre sus muros; se come nuestros años, las emociones reprimidas, las palabras de frustración no dichas, la heterogeneidad, la diversidad, la singularidad. Sistema que institucionaliza al no estar alerta, al no vigilar y cuestionar constantemente la práctica educativa, las formas, las relaciones, los encuentros con los otros en el ambiente escolar.

De esta manera, es más importante conocer a los sujetos en su contexto; valorar, reconocer sus inquietudes y sentires, sin conformarse con acatar la normatividad de una institución formada y reformulada del lado instituido.

Incursionar en la investigación de los sujetos es distinguir el horizonte de lo posible, abrir los ojos, los sentidos, arriesgarse a buscar nuevos senderos que nos lleven a vivir plenamente en comunión con los otros.

Es de esta manera que se valora la entrevista como medio que permite conocer a los sujetos informantes, a los que se agradece su disposición, su tiempo, su deseo de compartir, de exponerse, de confiar en quien los entrevista, quien los acompaña en su narrativa. Esta tarea exploratoria, desde un punto de vista personal, resulta la parte más enriquecedora de la indagación; puesto que permite el acercamiento, el contacto visual, la compañía y hasta el disfrute de escuchar las historias. De ahí el cuidado de su discurso, del respeto a sus aportes, pues significa incursionar en la vida de seres humanos que permiten ser tocados al irrumpir su momento y remover su pasado, al dejar entrar al otro a su mundo.

Como primera experiencia en la investigación, a consideración personal, en lo que respecta a la entrevista, resulta gratificante utilizarla como medio exploratorio; sin embargo, cabe mencionar que se está en proceso de aprendizaje y que aún quedan dudas en la recuperación de información, de perder oportunidades de conocer más, de indagar a profundidad, pero será a través de su continuidad que se adquiera mayor habilidad en su uso.

Desde la estructuración del diagnóstico, existen inquietudes, temores de dejar cabos sueltos, puntos que no se desarrollaron. No se considera un trabajo terminado, es solo el inicio de la posibilidad de atreverse a ver la realidad.

Las indagaciones y los cursos me han dejado la reflexión acerca de la convivencia, que no solo es estar juntos, es la vida misma, que se vive precisamente solo cuando se está con el otro, con los otros.

La elaboración del diagnóstico es para mí una experiencia de vida, de recordar que solo viviendo es como se aprende a vivir y que la convivencia no se encuentra, se construye día a día, a través de querer estar donde se *está*, donde se *es* con toda la corporeidad, con toda la esencia humana.

Referencias bibliográficas

- Cipriani, Roberto. 2013a. "Conclusiones". En *Sociología cualitativa: las historias de vida como metodología científica*, de Verónica Roldán y Roberto Cipriani, 169-174. Buenos Aires: Biblos.
- . 2013b. "Metodología de la investigación e hipótesis de trabajo". En *Sociología cualitativa: las historias de vida como metodología científica*, de Verónica Roldán y Roberto Cipriani, 133-158. Buenos Aires: Biblos.
- . 2013c. "De la representación a la reproducción: Del 'Cristo Rojo' al 'Rojo continuo'". En *Sociología cualitativa: las historias de vida como metodología científica*, de Verónica Roldán y Roberto Cipriani, 159-168. Buenos Aires: Biblos.
- Flores, José Fernando. 2012. "De Maquiavelo al Estado postmoderno. Paradigmas de aproximaciones al fenómeno estatal". *Derecho del Estado*, núm.

- 29, 107-144. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/derest/article/view/3294>.
- Guattari, Félix. 1994. "El nuevo paradigma estético". En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, compilado por Dora Fried Schnitman, 185-204. Buenos Aires: Paidós.
- Maturana, Humberto. 1996. "Preguntas". En *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Pourtois, Jean Pierre. 1992. "Dos tradiciones científicas". En *Epistemologías e instrumentación en ciencias humanas*, de Jean Pierre Pourtois y Huguette Desmet, 23-75. Barcelona: Herder.
- Remedi, Eduardo. 1999. "El trabajo institucional y la formación docente". *Encuentros de investigación educativa* 95-98, coordinado por Eduardo Remedi, 133-145. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav IPN; Plaza y Valdés.
- Rubio, María J. y Jesús Varas, coords. 2004. *Análisis de la realidad en la intervención social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). 2015. *Marco de referencia sobre la gestión de la convivencia escolar desde la escuela pública*. México: SEP.
- Skljar, Carlos. 2002. "Alteridades y pedagogías: o... ¿y si el Otro no estuviera ahí?". *Educação & Sociedade* 23 (79): 85-123. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>.
- . 2012. "Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo: gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias". En *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*, coordinado por María Eugenia Almeida y María Alfonsina Angelino, 180-194. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- . "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad, Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación". *Educación y Pedagogía* 17 (41): 11-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1419230>.
- Taylor, Steven J. y Robert Bogdan. 1992. *Introducción a los métodos cualitativos: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Villoro, Luis. 1998. *Del Estado homogéneo al Estado plural*. México: Universidad Nacional Autónoma de México; Paidós.

Zardel, Jacobo, Mónica Campos, Julieta Alvarado, Ermila Luna, Martha Huerta, Silvia Vargas y Emilia Adame. 2008. "Estado actual de la diversidad: integración e inclusión en la política educativa nacional". *Latin American Journal of Fundamental Psychopathology On Line* 5 (2): 175-189. <http://132.248.9.34/hevila/Latinamericanjournaloffundamentalpsychopathology/2008/vol5/no2/3.pdf>.

10 Experiencias pedagógicas y mundos posibles de docentes normalistas hidalguenses

Una aproximación hermenéutica

María Isabel Vázquez Nieto

Posgrado en Pedagogía

Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

Esta presentación pretende hacer resonar las voces, develar a partir de la narrativa, las experiencias pedagógicas significativas y los mundos posibles de quince docentes de las escuelas normales “Sierra Hidalguense” y “De las Huastecas” en el estado de Hidalgo. Sujetos, personas, que en el tránsito de su camino como docentes, en su hacer cotidiano, atravesado por reformas educativas, precariedad, pobreza, desigualdad, resignifican su experiencia y construyen puentes que permiten a otros (estudiantes) existir e intervenir de otro(s) modo(s).

La narrativa es un valioso enfoque teórico-metodológico que nos permite reconstruir las pautas y formas en que maestras y maestros otorgan sentido a los acontecimientos que relatan; lo que para ellos es importante inspira su existencia.

Este texto es también un pretexto, una invitación a construir otros modos de escucha, de ir al encuentro con el otro; hecho que se da en el orden de lo imprevisible: el acontecimiento y lo incalculable. Es pertinente aclarar que este trabajo forma parte de un proyecto más amplio de investigación en curso. En las siguientes páginas, el lector podrá encontrar un primer tejido de voces, narrativas de quince docentes que laboran en las escuelas normales “Sierra Hidalguense” y “De las Huastecas” (entrevistas realizadas en enero de 2016). Ambas instituciones se ubican geográficamente en el estado de Hidalgo, la primera en el municipio de Tianguistengo y la segunda en Huejutla.

Mujeres, hombres, madres, padres, hermanas, hermanos, hijas, hijos, esposas, esposos... personas que en un momento/encrucijada de su vida eligieron ser docentes, ya sea por vocación o porque era su única opción de vida.

Sujetos que en el tránsito de su camino como docentes, en su labor cotidiana, atravesada por coyunturas como las reformas educativas, además de precariedad, pobreza y desigualdad, resignifican su experiencia y construyen puentes para permitir a otros (estudiantes) existir e intervenir de otro(s) modo(s); hilos que entretejen los relatos.

Antes de conocer y presentar a los protagonistas “con nombre y apellido, con trayectorias e imaginarios”, como señala Susan Street (2006, 1), —que para efectos de este texto se identificarán con un nombre ficticio a fin de resguardar su identidad y evitar represalias—, conviene mencionar por qué se recurre a la narrativa como enfoque teórico-metodológico. Como bien lo señala la presentación del seminario “Biografías, historias y relatos de vida: espacios de encuentro con la interculturalidad”, con sedes en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias e IFC de la Universidad Nacional Autónoma de México, “la narrativa se ha vuelto una herramienta de suma importancia en los últimos años, ya que ella puede entenderse como una condición ontológica de la vida social, a su vez, un método o forma de conocimiento”. De acuerdo con Bruner (2013, 11), “somos tan buenos para relatar que esta facultad parece casi tan ‘natural’ como el lenguaje”, tanto así que parecería obvia; sin embargo, transfigura “lo banal” cuando se trata de comprender o explicar lo que hacemos; traslada nuestra producción de sentido al mundo de lo posible, de lo que podría ser en el futuro, mediante el prisma de la imaginación.

Itinerario teórico-metodológico

Es importante resaltar que la narrativa, como enfoque metodológico o forma de conocimiento, no es improvisada ni unilateral, tampoco es recogida de datos pura, un simple ceder la palabra a los actores sociales con horas y horas de grabación, sin análisis ni sistematización; la preocupación y ocupación de dicho enfoque es contextualizar los relatos, mostrar, acercarnos a las reacciones del sujeto social como protagonista, así como expresar y visibilizar las dimensiones de la experiencia vivida (Bolívar 2002), construir la realidad, apropiarse

de ella, de sus significados particulares y colectivos (Bruner 1988), revelar identidad, interpretarse a sí mismo (Ricoeur 1987, 1996).

Otro de sus valores radica en permitirnos, desde el ámbito educativo y pedagógico, reconstruir las pautas y formas en que los docentes otorgan sentido a los acontecimientos que relatan, lo que para ellos es relevante, significativo, inspira su existencia y la vulnera. Como modo de conocimiento, la narrativa capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos: motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas. Narrar es una forma de dar significado a la experiencia, de dotarla de sentido, de estructurarla, de comprender los cambios, los procesos y el devenir de la existencia.

Si bien las narrativas son particulares y forman parte de un conjunto de mecanismos culturales específicos, no están divorciadas de su localidad como construcciones sociales dentro de estructuras de poder y un medio ambiente social. De acuerdo con la escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, “el peligro de la historia única” (2009) radica en mostrar a un pueblo o grupo como una sola cosa, una sola cosa una y otra vez, hasta que se convierte en eso. Por ello, es trascendental escuchar estas voces, resistirse al determinismo, al imperialismo de un discurso, a una reforma que intenta borrar las singularidades y aniquilar la capacidad de asombro, de vislumbrar horizontes de posibilidades; ello para construir otras historias del magisterio que nos permitan visibilizar, empoderar y humanizar, así como sublevar saberes sometidos, soterrados en el interior de conjuntos funcionales y sistemáticos (Foucault 1979).

Bruner (2006) sostiene que las narrativas autobiográficas no son simplemente descripciones de la vida de la gente, sino que deben ser interpretadas como versiones de lo que la gente considera que hizo en un lugar, en un momento y por alguna razón en particular durante sus vidas. Por lo tanto, las narrativas revelan las razones, no las causas, por las que la vida de quienes participan transcurrieron de una manera particular.

Es decir, la narración no es solamente la construcción de una versión en particular de nuestra vida, sino que es a la vez la construcción de una versión en particular de uno mismo. Los discursos narrativos permiten enfocar al sujeto y su manera particular de experimentar la docencia, colocarlo como

ser humano en el centro, con sus aflicciones, gozos, alegrías, sufrimientos, triunfos, fracasos, anhelos y luchas en las dimensiones psicológica, física y sociocultural.

Función hermenéutica

Ahora bien, el papel que tiene la hermenéutica en este estudio es el de una aguja, herramienta que nos permitirá ir tejiendo, hilvanando, los finos hilos (significatividad, sentidos y significados; puntos de encuentro y desencuentro) de la trama conformada por las narrativas de los docentes participantes, para comprender, aprender y transformar la realidad y las prácticas educativas o pedagógicas; para hacernos personas, para iluminar mundos posibles. Se concibe la hermenéutica como método de indagación cualitativa que contribuye a la comprensión de la condición humana; es la capacidad de interpretar un texto para colocarlo en contexto, para entender al autor, su contenido y su intención (García y Martín 2013, 57). Quintana (2005, 438) advierte que “interpretar no es amoldar las percepciones puras a nuestro punto de vista subjetivo, sino participar de las interpretaciones propias del campo intersubjetivo del lenguaje y de las prácticas sociales”. Tampoco es aferrarse a lo que alguien ha dicho, sino captar aquello que en realidad ha querido decir (Gadamer 1995, 62). Siguiendo a Aranguren (filósofo y poeta español), cada persona es un texto, cada uno se escribe a sí mismo a lo largo de la vida. Lo que somos depende del modo en que nos comprendemos y construimos textos sobre nosotros mismos (en Bárcena 1997).

Caleidoscopio narrativo

Considerando las ideas anteriores, procederé a describir y presentar brevemente la formación de la que abrevan los quince docentes, así como su trayectoria profesional-laboral.

La maestra Safo es egresada de la Escuela Normal “De las Huastecas” (ENDLH), en donde labora actualmente. Ha trabajado en educación preescolar y en posgrado (maestría) en un instituto de enfermería (particular). Decidió ser maestra debido a que no se visualizaba en otra profesión, proviene de una familia de docentes y una vez que tuvo contacto con el medio, su gusto incrementó.

Maestra Myrtis, con treinta años de servicio cumplidos, desde primaria hasta universidad estudió en Jalapa, Veracruz. Tiene estudios de maestría en Educación y Valores por la Universidad de Barcelona y concluyó el doctorado en Gestión Educativa en agosto de 2015, aunque tiene pendiente la realización de su trabajo de investigación para obtener el grado, el cual espera obtener pronto para poder jubilarse. Decidió estudiar pedagogía porque desde su infancia, al jugar con sus hermanos, tuvo claro que deseaba ser maestra de nivel superior.

La maestra Corina es licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana, pasante de maestría en Educación e Investigación por la Universidad Iberoamericana, máster en Valores por la Universidad de Barcelona y especialista en Gestión Educativa; además cuenta con diversos diplomados y cursos. Candidata al doctorado en Gestión Educativa por el Centro de Investigación para la Administración Educativa (Cinade, San Luis Potosí), tiene veinticinco años de trayectoria laboral, inició cubriendo un interinato y dos años después obtuvo su basificación en la ENDLH. Con el tiempo (antigüedad laboral), ha ido accediendo a otras claves o niveles. Su deseo era estudiar administración, pero por diversos factores (familiares, económicos, políticos y falta de orientación vocacional) eligió estudiar pedagogía.

La maestra Nóside es egresada de la licenciatura en Educación Preescolar por la ENDLH; sin embargo, nunca laboró en el perfil para el cual se formó de inicio. Realizó estudios de licenciatura en Educación Superior con especialidad en Español, y de posgrado en Tecnologías de la Información y Comunicación Aplicadas a la Educación. Se formó como docente debido a la precariedad de oportunidades en el nivel superior, y a que sus padres no contaban con los recursos económicos para financiar otra carrera en la ciudad, por lo que la escuela normal fue una opción de vida.

La maestra Erina estudió la licenciatura en Ciencias Sociales para Educación Secundaria en la Escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo, realizó estudios de posgrado en Investigación Educativa en la misma casa de estudios, así como cursos, talleres o diplomados, algunos de ellos en relación con la modificación de planes de estudio en educación básica (1997 primaria, 1999 preescolar y 2012 primaria y preescolar). Deseaba formarse como médico veterinario o ingeniero agrónomo, pero debido a la demora en la entrega de su documentación, no ingresó y eligió estudiar en una normal privada para no perder tiempo, además de seguir el consejo de su padre y pensar en que si se casaba, sería una profesión que le permitiría seguir trabajando.

La maestra Ánite es licenciada en Educación Preescolar por la Escuela Normal “Sierra Hidalguense” (ENSH) y maestra en Educación por el Centro de Educación Superior en Jalapa, Veracruz. Después de egresar de la normal, laboró en jardines de niños en diferentes municipios del estado de Hidalgo (cinco años aproximadamente). Fungió como apoyo técnico pedagógico de sector y de zona. Posteriormente, se integró al nivel superior en la escuela normal de donde es egresada. Proviene de una familia de docentes; sin embargo, su herencia familiar no la presionó para tomar la decisión de estudiar la licenciatura en Educación Preescolar pese a que sus padres le daban la opción de formarse en otra profesión: desde su infancia guardaba la ilusión de ser maestra.

El maestro Epicuro es licenciado en Educación Primaria por la ENSH, ha laborado en todos los niveles de educación básica y superior en instituciones públicas y privadas. Desde pequeño, a la edad de seis años, tenía la ilusión de ser maestro, expresaba: “¡Quiero ser *maeto*!”. Eligió ser docente por vocación, por el gusto de servir, de ayudar a la gente “sacándola de la ignorancia”. Su sueño casi se trunca debido a que la economía familiar era mala y no podían sostener sus estudios. Después de egresar del bachillerato, pensaba migrar a Estados Unidos, pero gracias a un tío que laboraba en la escuela normal y le brindó el apoyo, hizo realidad su primer anhelo.

El maestro Pitágoras es egresado de la licenciatura en Educación Primaria por la ENSH, donde también realizó una segunda licenciatura en Español, una maestría en Pedagogía y una especialidad en Investigación Educativa. Después de haber laborado como maestro rural en el Estado de México, regresó a

Hidalgo para incorporarse a la plantilla docente de su *alma mater*. La elección de ser docente fue por contagio de sus familiares que se dedicaban a la misma actividad; al observarlos y acompañarlos a realizar sus clases muestra, se dio cuenta que deseaba dedicarse a ello.

El maestro Parménides estudió la licenciatura en Educación Primaria en la ENDLH y realizó una segunda licenciatura en Psicología en la Universidad La Salle. Tiene estudios de maestría en Tecnología en la Enseñanza Superior por el Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Hidalgo, y en Práctica Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional, sede Pachuca. Ha laborado como maestro rural en educación primaria y se ha desempeñado también en instituciones privadas de nivel medio superior y superior. Durante un tiempo se desempeñó como apoyo técnico pedagógico de zona. Actualmente, es docente en la ENDLH en nivel medio superior; los últimos diez años se ha desempeñado también en el Centro de Maestros, con profesores en servicio. El profesor Parménides afirma que haber decidido ser docente fue circunstancial, por necesidad, ya que deseaba ser médico militar o contador público; no obstante, al no tener más opción, decidió aprovecharla para “ser alguien”: tener una preparación que le permitiera mejorar sus condiciones de vida.

El maestro Heráclito es egresado de la Escuela Normal “Luis Villarreal” (en El Mexe) como licenciado en Educación Primaria, nivel en el que laboró como maestro rural. Actualmente, es docente en la ENSH. Expresa que su elección de la docencia fue por necesidad, pues al ser trece hermanos, la economía no era suficiente, por lo que él y varios de ellos tuvieron que emigrar a los internados para poder formarse; no obstante, afirma que ama la docencia.

El maestro Diógenes realizó sus estudios como maestro de primaria en la ENDLH, donde formó parte de la primera generación. Cursó una segunda licenciatura en Psicología Educativa en Ciudad Victoria (Tamaulipas) y una maestría en Educación en Huejutla (Hidalgo). Después de diez años de laborar como maestro de educación primaria en distintas comunidades y centros psicopedagógicos, se incorporó a la plantilla docente de la ENDLH, donde ha laborado por más de 24 años. El profesor decidió ser maestro por vocación y por contagio, pues expresa haber sentido “el amor” de una maestra en segundo

año de primaria, y a partir de la enseñanza de las matemáticas de un profesor a través del juego turista mundial.

El maestro Teofrasto es licenciado en Biología, actualmente está en proceso de titulación de la maestría en Educación, orientado hacia las tecnologías de la información y comunicación (universidad particular de Tampico con extensión en Huejutla). Laboralmente, tiene cuatro años en servicio en la escuela normal, uno de ellos como administrativo y tres como docente. Afirma que ser docente no es en realidad a lo que quería dedicarse, fue una propuesta familiar y laboral.

El maestro Demócrito es contador de formación, y antes de dedicarse a la docencia se desempeñó profesionalmente en una empresa maquiladora, en una institución bancaria y en una empresa minera. Actualmente, labora en la ENDLH como administrativo y docente, cursa además la licenciatura en Educación en la UPN (Hidalgo).

El maestro Anaxágoras es licenciado en Educación Primaria por la ENDLH; se ha desempeñado como profesor de educación básica en una escuela multigrado, posteriormente como apoyo técnico pedagógico por ocho años. Actualmente, labora en la ENDLH y por las tardes en otras instituciones de educación superior privadas. Decidió ser docente por necesidad, ya que sus condiciones de vida y las de su familia eran precarias, y el ser maestro le aseguraba un empleo, una plaza. Expresa: “Ser maestro es algo que se te va dando poco a poco, conforme vas teniendo contacto con los espacios, con los escenarios”.

El profesor Anaxímenes es egresado de la Escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo como docente en Ciencias Naturales; laboró en nivel secundaria durante trece años, ocupó el puesto de coordinador académico en una sede de maestros en Zacualtipan (Hidalgo) por diez años y en 1989 se incorporó a la plantilla docente de la ENSH. Tomó la decisión de ser docente al egresar del bachillerato; sin embargo, no fue fácil, refiere que tuvo que salir de su comunidad para trabajar y poder formarse.

De los quince docentes, ocho laboran en la ENDLH y siete en la ENSH; once de ellos son normalistas de origen y cuatro universitarios. Respecto a la formación y las particularidades de saberes normalistas y son universitarios, Rojas (2013, 86) manifiesta que los primeros aluden a una práctica concreta,

la enseñanza, en un espacio estructurado y definido por instancias institucionales específicas, además de estar vinculados al discurso de la didáctica; mientras tanto, los universitarios incluyen conocimientos producto de la investigación que versa sobre temas y problemas educativos analizados multidisciplinariamente y con enfoques teórico-metodológicos diversos.

La profesora Safo declara que su formación fue dura, en una comunidad muy alejada de “la civilización”, donde no había nada. La primera semana trabajó en el patio cívico con carbones, varitas y hojas de plátano que hacían las veces de pizarrones mágicos. Expresa que esa experiencia la hizo sentar en su realidad, valorar y apreciar más la profesión docente, la cual es “de dar” tu compromiso, tiempo, esfuerzo, “lo que tengas”. A su regreso a la normal, después de un año, manifestó a sus maestros haberla “engañado” por formarla en una realidad de escuelas donde lo tenían todo, muy distinta a la de aquella comunidad donde tenía que buscar las herramientas para llevar a cabo su práctica. No obstante, la profesora descubrió tiempo después que en su formación le habían brindado las armas para poder desempeñarse de manera creativa con lo que tenía.

Para la maestra Corina, formarse como docente es una construcción del día a día, es continua y tiene dos sentidos, institucional y experiencial; trabajar frente a grupo y diseñar o generar los escenarios de aprendizaje.

El profesor Diógenes expresa que el enfoque del plan de estudios en el que se formó era instrumentalista; es decir, les enseñaban cómo hacer las cosas pero sin margen de error: “¡Usted no piensa! Los profesores te decían cómo hacerle porque así te iba a dar resultado, con material didáctico bien bonito e iluminado, cómo doblar las hojas para no maltratar el material, ir a las escuelas a pintar, a los jardines, era el servicio social”. El respeto a los maestros era fundamental, manifiesta que estos inyectaban los valores.

Desde la perspectiva de la maestra Nóside, el plan de estudios en que se formó le daba la oportunidad de entender el qué y el cómo del hacer docente en los distintos contextos en que se desempeñaran. No obstante, fue muy estricta, exigente y formal, al grado de no permitirles faltar o ir de huaraches a la escuela:

Era una normativa muy exigente, muy muy exigente, tanto con mis maestros como en la parte directiva. Yo recuerdo que nosotros no teníamos la posibilidad, ni siquiera algo tan sencillo, como ir de huaraches a la escuela, nosotros teníamos que llevar una formalidad muy establecida en los horarios; no había excusas para llegar tarde o para no ir a la escuela. Era algo muy estricto por parte de los maestros (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2016).

La profesora Myrtis relata que se formó como docente a partir de la universidad, al apropiarse de las estrategias enseñadas en distintas asignaturas:

Me fui apropiando de todas las dinámicas de grupo, de las didácticas que nos daban. Nos enseñaron cómo hacer planeaciones, la administración, cómo estar al frente también de la administración. Bueno, si el día de mañana no eres docente, podrías ocupar algún otro cargo. Y cómo era una planeación, una organización, una evaluación, y desde ahí empezó, a mí me encantaba todo eso, y bueno, yo creo que más se vino a reafirmar en la práctica (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2016).

Existen puntos de encuentro entre los profesores Nóside, Ánite, Safo, Parménides, Diógenes y Heráclito, quienes laboraron en contextos rurales de extrema pobreza, esto es, la valoración de los conocimientos y saberes (hacer) adquiridos en la normal, pues al estar en un medio tan precario, tuvieron que desplegar su creatividad y habilidades para el logro de los aprendizajes. Otro de los aspectos es el contacto con la comunidad, puesto que el docente no puede ser indiferente a las problemáticas que afectan a sus alumnos y minan su desarrollo. La práctica docente trasciende el ámbito técnico-pedagógico, va más allá del aula, de la transmisión de determinados contenidos y conocimientos.

La maestra Nóside relata:

Estuve en una comunidad muy lejana, se llama San Sebastián Capulines. Me pasaba toda la semana allá, no había luz, no había agua en esa comunidad. Estuve ahí un par de años [...] siento yo que ahí es donde realmente se forma un maestro, con todas las carencias que tenemos o que tienen los maestros que

trabajamos en ese tipo de zona, algo muy bonito, fueron experiencias, aprendizajes, sobre todo porque adquieres el amor a lo que estás haciendo y te das cuenta que no todos tenemos las mismas oportunidades, y lo valoras [...] el estar en un medio rural me ayudó mucho a valorar todo lo que tenía, todo lo que hacía, y sobre todo, al final darte cuenta de tu trabajo. Yo creo que ahí es donde es más difícil trabajar, pero es más nutrido y más recompensado ver tu tarea (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2016).

La maestra Ánite recuerda que en su primer año de servicio “quería hacer todo”. Declara:

El primer año de servicio recuerdo que llegué a un jardín de niños muy pobre, de un municipio muy alejado de esta entidad federativa, y un dato que nunca voy a olvidar es que tenía dos alumnos, ya después lo descubrí, que su contexto familiar, sus papás vivían al día; es decir, si un día papá no trabajaba, porque mamá se dedicaba a la casa, los niños no comían. Vivían al día y yo recuerdo que del pequeño sueldo que yo tenía, porque los docentes siempre hemos sido muy mal pagados, yo les daba a sus mamás: “¡Tenga, cómpreles esto!”. O sea, yo todo lo quería solucionar: que si no había material en el jardín de niños, yo aportaba, yo compraba, yo todo lo quería solucionar. Yo era soltera, afortunadamente no tenía ninguna otra responsabilidad. Recuerdo que ese primer año en especial, esos primeros ocho meses en específico en el primer jardín de niños, yo todo lo quería solucionar con lo mío. Entonces, esos son datos que se te quedan en esa parte que tienes de idea de ser docente: solucionar todo. Recuerdo que yo me quería meter en todo, cuando sabía que mis alumnos sufrían cuando papá le pegaba a mamá, porque una de las características que se dan cuando es el primer año, te mandan a trabajar a lugares más alejados, de extrema pobreza, de ignorancia, de desigualdad, eso lo hay en cualquier escuela en cualquier lugar, pero cuando tú estás en estos lugares tan desfavorecidos, te das cuenta de cosas mucho muy fuertes, y yo me acuerdo que en todo quería estar, y sobre todo cuando me daba cuenta que a mis alumnos les impactaba (Entrevista por Vázquez, 18 de enero de 2016).

El maestro Parménides comparte que al egresar de sus estudios le asignaron una escuela en la región de Huautla (Hidalgo). Estaba feliz porque se encontraba a una hora de distancia de la localidad donde vivía, pero llegó su sorpresa: tenía que caminar seis horas más, y al conocer las circunstancias de los niños, afirma que ocurrió una sensibilización en su persona.

Para el maestro Diógenes, su primera experiencia como docente de educación primaria fue en el medio rural; sin embargo, expresa que no fue muy agradable, y no por la comunidad, sino porque su lengua era distinta: hablaban náhuatl. Además tuvo que ser todo: director, maestro, intendente, doctor, sacerdote; asumió el reto y a través de la implementación del método lancasteriano, así como de actividades artísticas y deportivas, consiguió enseñar a sus alumnos. Al igual que la maestra Safo, el profesor Diógenes visibiliza aspectos, incongruencias, de su formación adquirida en la escuela normal, como las condiciones de vida de las comunidades (trascendentales para poder llevar a cabo su tarea); cuestiones prácticas, políticas y administrativas que van más allá del proceso de lectoescritura:

No era solo el proceso que yo aprendí, de leer y escribir, sino que las condiciones de vida allá son otras situaciones. No me dijeron aquí en la escuela que algún día, estando en un grupo, un niño iba a vivir en pobreza económica; aquí no me dijeron que algún día un niño le dolía el estómago y hacía del baño en la ropa, ¿qué tenía que hacer?; que hay todo un proceso burocrático; que atender la función docente, y hay que aprender y hacer. Aquí no se tocó la cuestión del sindicato al que uno ingresa de cajón, y que cuando llegas a la docencia hay que formar parte de, y aun así las acciones sean contrarias a tus principios, y que tienes que entrarle, son situaciones que aquí en la escuela, o como en mi caso, me enseñaron una metodología, y cuando llegas ahí las condiciones son otras (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2016).

El maestro Heráclito expresa haber aprendido de su experiencia en escuelas rurales a tratar a los niños con mucho afecto, ya que desde su familia y durante su formación careció de ello, pero con un brillo en sus ojos manifiesta haberlo logrado en su práctica. Su actuar no está separado de su concepción,

del significado de ser maestro: el dar, desear solucionar todo, trascender, ser responsable, liderazgo, compromiso social, encauzar, cambiar mentalidades, humanizar, ver la vida de otra forma.

Maestra Safo:

Para mí, ser maestro es trascender en mis alumnos con mi trabajo, con lo que hago, con el amor que le estoy, con la pasión que yo les puedo inyectar. Es eso, trascender (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2016).

Maestra Corina:

Para mí es una carrera de vida; es un compromiso que tienes con la sociedad, con cada uno de tus alumnos; un compromiso con uno mismo, y una gran responsabilidad, porque es uno el mediador con las chicas y los chicos [para que] vayan construyendo sus propios aprendizajes. Entonces, tiene un gran sentido de responsabilidad (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2016).

Maestra Myrtis:

Ser maestro es cambiar la mente de nuestros alumnos, transformarlos. Les decía: “Sé crítico, no criticón; cuando veas eso, bueno, ¿qué propones?, porque para decir y criticar es facilito” (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2016).

Maestra Ánite:

Una profesión de docente implica para mí, entre otras cosas, un gran compromiso, porque el trabajo en las escuelas es un trabajo muy humano. Entonces, el contacto que debes tener con cada uno de tus alumnos, de los sujetos que conforman la escuela, compañeros docentes, los padres de familia, la comunidad en general, me parece que requiere de un gran compromiso de ti como docente; para entablar relaciones armónicas, profesionales, académicas [...] debes tener un alto grado de sensibilidad porque trabajas con recursos humanos [...] responsabilidad, si eres responsable y te actualizas, porque debes ser

constante y eres capaz de enfrentarte a un grupo de alumnos, a un grupo de padres, de saberlos guiar, porque eres un líder (Entrevista por Vázquez, 18 de enero de 2016).

Maestro Anaxímenes:

Ayudar a mis alumnos, siempre llevarles algo diferente, algo nuevo, y brindar lo mejor de mí (Entrevista por Vázquez, 25 de enero de 2016).

Maestro Epicuro:

Dar todo por el nada, servir y no servirse, proporcionar, dar conocimientos a quienes lo necesitan y dar muchas cosas para ayudar a quienes más lo necesitan (Entrevista por Vázquez, 25 de enero de 2016).

Maestro Teofrasto:

Mucha responsabilidad. Es una carga muy grande que tenemos nosotros. La responsabilidad muy grande el estar formando a individuos, a seres humanos, porque con ellos no se nos permite equivocarnos (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2016).

Para abordar el plano de la experiencia, es preciso mencionar que será entendida como aquello que “me pasa”, aquello que “me afecta” subjetivamente y, por tanto, “me forma y me transforma” (Larrosa 2006). Retomando el trabajo de Díaz (2006, 58), la *experiencia pedagógica significativa* puede definirse como:

una elaboración y atribución de sentido producida por el sujeto docente sobre algún tipo de acontecimiento escolar, o situación, identificado como relevante y vital para su vida personal o profesional [...] De esta manera, lo significativo es aquello que adquiere mayor valor para el sujeto que, en términos experienciales, es lo que el maestro registra como vital por cuanto se destaca como

relevante en su vida; trascendente porque va más allá del simple hecho operativo; generador de aprendizajes porque se incorpora vivencialmente como una pauta que direcciona otras vivencias o experiencias; impactante porque afecta su ser personal; y emotivo porque evidencia un fuerte contenido en el plano emocional.

La experiencia no es simplemente hacer o actuar, implica pensar, reflexionar, interpretar lo hecho para dotar de sentido nuestra existencia, enriquecerla; saber que es en nuestra relación con el otro, con sus historias, relatos, experiencias, que vamos construyendo/reconstruyendo nuestros modos de existencia y nuestras narrativas.

Las experiencias que las y los docentes designan significativas en su formación y práctica comprenden diversos ámbitos y espacios, como los de gestión y dirección, posgrado, trabajo colegiado, orientación-tutoría, comunidades rurales o marginales, enseñanza, proceso de lectoescritura, vivir en la memoria del otro, así como compartir sus logros y éxitos, implementar métodos desconocidos, evolución de la tecnología:

Profesora Safo:

Lo más significativo ha sido trabajar en distintos medios. Me ha permitido ver distintos modos de organizar una institución, distintos modos de trabajar en las academias, tener relaciones muy diferentes. Mis grupos de WhatsApp con maestros del Instituto de Enfermería, con los maestros de maestría, con los de aquí, la comunicación es distinta (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2016).

Profesora Corina:

Considero que ha sido la cuestión del trabajar con los muchachos, de relacionarme con ellos, pero el haber aprendido a mantener una comunicación con ellos, o sea, lograr la confianza por parte de ellos. Otra experiencia significativa para mí fue que estuve como subdirectora administrativa aquí en la institución por un espacio de siete años. Fue algo relevante en mi vida y en mi formación,

nuevamente el reto de aprender cuestiones administrativas, cuestiones de relaciones interpersonales, de saber dirigir, etcétera [...] El trabajo colegiado con mis compañeros de escuela, en la cuestión de formación, en la cuestión de buscar estrategias, de buscar respuestas a problemáticas que se van presentando (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2016).

Profesora Erina:

La planeación, ser coordinadora de planeación estratégica, atención a estudiantes, cuando fui coordinadora de licenciatura [...] son los espacios que me permitieron entender, claro, no lo sé todo, pero entender las dimensiones que implica la práctica docente [...] experiencia significativa cuando los estudiantes no somos la última institución en los exámenes generales de conocimientos que aplica Ceneval, y otra de las satisfacciones más grandes es cuando tus egresados tienen bolsa de trabajo, están dentro de la bolsa de trabajo; entonces dices: “No estoy formando desempleados y personas no idóneas para la docencia”. Algo que también es importante como una satisfacción es que antes teníamos muchos chicos indisciplinados, y con las pláticas y acercándote a ellos, hacerles entender que procuren fijarse metas (Entrevista por Vázquez, 25 de enero de 2016).

Profesora Nóside:

Una de las cosas que yo puedo rescatar es el ejemplo de unos maestros que yo tuve y que fueron para mí los más significativos, precisamente aquellos maestros que lograron llegar al corazón del alumno y que le podías decir con confianza: “No le entendí, no pude hacerlo, no tuve tiempo, no tuve dinero”. Yo creo que eso, el haber tenido maestros así, que ahorita son mis compañeros de trabajo, el haber tenido maestros que pudieron llegar y que se quedaron ahí para mí como un modelo a seguir [...] el ganarme el aprecio de los niños y el cariño de los niños, y que en todas la escuelas que iba y que salía me pedían que no me fuera; que un papá te diga o se reúnan padres y que te digan: “No

se vaya, nosotros hablamos con el supervisor para que no se vaya” (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2016).

Profesora Myrtis:

Lo más significativo fue llegar hasta donde yo quise. Y soy muy terca, y se ríen de mí porque yo traigo una libretita donde anoto lo que tengo que hacer en el día, lo que me falta por hacer. A veces conmigo misma me da coraje, incluso quiero decirte que le dedico más tiempo a la escuela que a mi casa (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2016).

Profesora Ánite:

Cuando estuve en preescolar, el trabajar en escenarios muy pobres, el primer jardín de niños. La primera comunidad en donde yo trabajé era muy pobre; fue una de las experiencias que más me marcó. Mientras el docente está pensando en transmitir conocimientos, el alumno de tres, cuatro años no ha comido; acaba de presenciar un problema entre papá y mamá, papá, sobre todo, golpeó a mamá; hace mucho frío y el niño apenas si lleva un suéter muy delgadito y roto [...] actualmente esas cosas que me han marcado es ver y poder percibir y conocer a profundidad la parte humana de mis alumnos, pasa lo mismo pero con alumnas de otra edad (Entrevista por Vázquez, 18 de enero de 2016).

Profesor Epicuro:

Una de las experiencias más significativas que he tenido es que cuando llegas a comunidades, los niños no saben leer ni escribir, y cuando tú enseñas a un niño a hacerlo y te das cuenta que el niño ya empieza a leer y a escribir, ¡que emoción para el niño! Pero ¡que emoción también para el maestro! Yo recuerdo en una ocasión a un niño: salió de la comunidad, lo acompañamos con su papá y su mamá, y el niño en la calle dice: “¡Mamá! ¿Ya sabes cómo dice ahí?, yo ya sé leer y escribir”. Entonces, es una gran satisfacción para mí el saber que el niño ha aprendido mucho de ti, que tú le estás transmitiendo ese conocimiento.

Otra de las satisfacciones que tienes es que a lo largo de tu vida, que ya pasó el tiempo, alguien te salude y te diga: “Maestro, ¿se acuerda usted de mí?, ¿se acuerda que me enseñaba? Yo lo recuerdo muy bien a usted, profe”. ¡Me dio mucho gusto! El que ya hayan pasado seis u ocho años y que te sigan recordando bien (Entrevista por Vázquez, 25 de enero de 2016).

Profesor Pitágoras:

Realizar las prácticas en contextos marginales, porque ahí nos damos cuenta de que los niños a veces no tienen ni un lápiz, y eso, ya cuando estamos en ejercicio, nos hace entender al alumno, de no querer exigirles materiales o recursos, o cosas que no están a su alcance (Entrevista por Vázquez, 18 de enero de 2016).

Profesor Parménides:

Una experiencia que fue significativa allá en donde trabajaba y que caminaba seis horas, había un niño que se llama Ermilo y normalmente llegaba tarde, no hacía tareas y yo lo regañaba, y un día se me ocurrió hacer una visita domiciliaria. Llegué como a las siete de la noche, había neblina, zona fría; llego y pregunto por Ermilo y me dicen: “Está por allá en la cancha”. Y voy a la cancha y lo veo que está debajo del foco de luz, haciendo la tarea a esa hora, porque en su casa no había luz; descubro que su papá llegando se lo llevaba a la milpa y regresaban por la noche. Esa era la razón por la que no hacía la tarea. Y cuando vi eso, me dije: “¡Pues que estás haciendo, eh!”. Yo lo regañaba y le llamaba la atención, le decía que era un flojo. Esa experiencia me cambió totalmente, y a partir de ahí me preocupé más en focalizar la vida personal de los niños, que tiene que ver con los procesos de aprendizaje en la escuela (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2016).

Profesor Heráclito:

Encontrarme con mis alumnos que les di clases en primaria y hoy son profesionistas. Estoy hablando ya de hace veinte años de docencia, que eran unos

niños, y ahora ya son profesionistas y te dicen: “Usted fue mi maestro, yo soy de San Bartolo, de tal escuela”, “¿Cómo te llamas?”, y bueno, se vienen los recuerdos y ya más o menos no los ubicamos bien, pero eso nos da la certeza de que en algunos cambiaste la forma de vivir y de pensar, y lograr ser un profesionista, y lograr bien lo que se tenía que hacer en esos espacios, y pues así es la vida (Entrevista por Vázquez, 25 de enero de 2016).

Profesor Diógenes:

Cuando me cambian al municipio de San Felipe en el mes de marzo, me asignan el primer grado. Los niños no sabían leer y escribir; hasta su motricidad era muy torpe, no conocían las vocales, nada, nada. Implemento mi método, pero en el corto periodo que estuve con ellos, que fueron dos meses, no logran ceder, de modo tal que tomo la decisión de reprobar a todo el grupo. Una situación significativa poco normal en el país. Yo me atrevo a decir que soy de los pocos que se atreven a hacer eso, ¡y lo hice! Lo hablé con mi supervisor y me dijo que la comunidad educativa podía tomar cartas en el asunto, y yo le dije que sí, que no me apartaba de ello porque yo no quería mentirles a los niños ni tampoco engañar a los padres diciéndoles que los iba a aprobar si no sabían leer y escribir, y me dijo: “¡Bajo tu responsabilidad!”. “Quiero que venga la autoridad y que conozca nuestra realidad, así están los niños y es la realidad, yo asumo la responsabilidad, ¡que venga la autoridad, es más, hasta el gobernador si quiere!”. Me lo permitieron, hice el compromiso con los padres de familia de que el siguiente curso escolar yo trabajaría con los niños nuevamente en el primer grado y finalmente me dejaron. Al siguiente año me tocó trabajar y aprendieron, y pude comprobarles que sí es posible respetando el proceso correcto. Y hoy me encuentro a esos niños, que ya son señores y tienen familia; alguno que otro dice: “Se acuerda, profe, la decisión que tomó de reprobar, y mi papá no quería”. Pues sí, pero finalmente los padres me dieron el apoyo, porque les expliqué y saben la fecha en la que había llegado; me presenté, y la persona que está como encargada de la dirección, pues dijo: “El maestro viene llegando y va a tomar el grupo”, y por ese lado no hubo problema (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2019).

Profesor Teofrasto:

Mis alumnos han ido aprendiendo, me han demostrado que lo que yo les he podido enseñar sí les ha servido, poco o mucho pero sí les ha servido. Los chicos suelen tener periodos de práctica en escuelas de educación básica y, bueno, ahí me han demostrado que sí ha servido lo que yo les enseñé, lo que yo les ayudo (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2016).

Profesor Demócrito:

Ver a los chicos que han egresado de la institución logrando su meta de poder concluir con su carrera, y en algún momento tuve o no la oportunidad de impartirles clases. Todos ellos son unos grandes educadores y además he tenido la fortuna de platicar con algunos de ellos, personalmente o a través de redes sociales, sobre los logros obtenidos como profesores en diversas escuelas ubicadas en comunidades de la región y del estado, y fuera del estado también (Entrevista por Vázquez, 18 de enero de 2016).

Profesor Anaxágoras:

Cuando [fui] maestro de una escuela multigrado, los maestros logramos que nuestros alumnos participaran en el concurso de escoltas nacional y llevarlos hasta nivel estatal. Fue algo muy significativo por las condiciones, sobre todo ser multigrado. Las condiciones de los papás que trabajan fuera, y en aquel tiempo recuerdo que hicimos un excelente trabajo, porque estábamos trabajando dos maestros, y creo que fue mucha química en el trabajo, pero sí, nosotros logramos esa participación a nivel zona, a nivel regional y hasta llegar al estado. Otra cosa significativa que también me da mucho gusto comentar es que tuve una escuela unitaria: cuarenta y dos niños, de primero a sexto, y entonces eres un todólogo ahí, y un alumno de quinto año, se llama Gregorio Martínez Hernández, ¡lo recuerdo todo!, sacó el segundo lugar en la Olimpiada del Conocimiento, siendo unigrado y todavía ganándole al ochenta por ciento de mis escuelas unigrados de la zona urbana, y estás hablando de la zona Tehuetlán,

pero me acuerdo que en ese tiempo la Olimpiada del Conocimiento era un reto. Yo trabajaba hasta los sábados, y creo que en ese tiempo fue algo significativo porque a pesar de que era unigrado, yo no conocía mucho la metodología (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2016).

Profesor Anaxímenes:

Cuando yo llegué aquí, yo empecé con la Microsep, uno de los primeros programas de computación en la educación. Cuando llegamos aquí a la escuela normal, no había computadoras, había una Microsep viejita por ahí, y les digo que en esa época no había internet. La primera experiencia que tuvimos fue que de aquí nos fuimos a capacitar al Instituto Roosevelt en Ciudad de México, trataba el programa de interconectar a las escuelas normales en toda la república. Entonces teníamos una especie como de internet, pero entrábamos a un archivo y nos conectábamos al instituto y el instituto se conectaba a donde nosotros quisiéramos; entonces, el ver crecer las modificaciones, el ver en esa época que no había internet y ahorita que ya hay plataformas e infinidad de posibilidades que tenemos; entonces, yo vi crecer todas estas innovaciones, y para mí, en mi formación es significativo porque la he tenido que aprender a veces a golpe de necesidad o en cursos, que no te resuelven mucho pero te ayudan en la práctica. La maestría a mí me abrió los ojos. Dicen muchos debe ser en una escuela de renombre, pues no, yo lo veo como algo diferente, algo que te abre los ojos, te recorre las cortinas. Entonces, el trabajar aquí con los alumnos ya de mayor edad a los de educación básica, pues le da a uno una gran oportunidad en el trabajo, en el desenvolvimiento personal; no nada más ayuda, ellos me ayudan a crecer profesionalmente (Entrevista por Vázquez, 25 de enero de 2016).

La fuerza, el poder de los sentidos y significados que los docentes otorgan a su práctica, particularmente a sus experiencias pedagógicas significativas, radica en el impacto afectivo y existencial, en el plano de la alteridad. Las experiencias de vida, señala Goodson (2003, 748), son ingredientes clave del sujeto, de lo que somos o de lo que pensamos acerca de nosotros mismos, así como la implicación de nuestro *yo* en el modo de enseñar y nuestras experiencias

configuran nuestra práctica. Si bien la docencia es un compromiso social, también es uno emocional y afectivo, de amor por el otro, entendiendo por amor un poder transformativo y existencial que implica abrirse a lo posible, a lo incierto, a ser afectado. De no ser así, los maestros entrevistados no se preocuparían y ocuparían de continuar con su formación, de su aprendizaje en los múltiples caminos que este recorre; de otorgar mayor prioridad a mejorar su capacidad de intervención, a su práctica y a la comprensión de esta, así como del otro, antes que a otros proyectos.

Ahora bien, ¿qué son los mundos posibles? Son aquellos ideales que los docentes tienen para la educación: el horizonte de futuro, de posibilidad(es), de porvenir, que vislumbran y que tiene un papel trascendental en su práctica. De acuerdo con Galindo (1994, 214), es a partir de lo conocido, del significado configurado, que se pueden diseñar otros mundos-objetos; entonces, el movimiento irá hacia lo invisible, hacia lo improbable y aparentemente imposible. Cabe mencionar que los mundos posibles se encuentran en la dimensión de la creación, de la imaginación total: “solo lo posible permite revelar la totalidad inagotable del mundo [...] La posibilidad es el movimiento del mundo. Los momentos de esa posibilidad son la carencia (manifestación de algo que falta), la tendencia (proceso y sentido) y la latencia (lo que está al frente de ese proceso)” (Santos 2006, 84-85). Pero he de hacer una advertencia, los mundos posibles no son aptos para el conformismo y la indolencia; para que estos sean posibles, reales, se requiere de muchísimo valor, coraje, congruencia, persistencia y amor, ante la impunidad, la corrupción, el cinismo, así como ser capaces de abandonar nuestras zonas de confort.

Maestra Safo:

Una escuela para todos [...] que realmente la escuela sea incluyente y realmente los maestros establezcamos los ambientes en donde conozcamos a nuestros alumnos, en donde nos preocupemos y nos ocupemos por darles la tutoría [...] es importante que los docentes en la normal entremos en un proceso sistemático de preparación, de seguir conociendo, de tener incluso interacción con otras normales, porque ni entre normales tenemos mucho trabajo o acercamiento. Yo creo que sí hace falta para las escuelas normales un

proceso de seguimiento y de formación continua (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2016).

Maestra Corina:

Como ideal en la cuestión de la formación de los docentes, es formar un docente capaz de dar respuesta a los problemas sociales, a los acontecimientos sociales actuales, pero es muy complejo para las circunstancias; es el tener la capacidad o esas competencias, primero, para dar respuesta a las demandas de nuestros estudiantes, y la otra es que ellos tengan esa capacidad de desenvolverse profesionalmente, pero no como un docente que únicamente tenga un dominio de contenido de lo que va a trabajar, es importante esto de que lo tenga, pero que sea un docente capaz de innovar, capaz de crear sus propias experiencias, que sea capaz de generar un abanico o ambiente de aprendizaje en donde los niños puedan construir conocimientos; un docente que sea capaz de usar los recursos tecnológicos y bueno, un gran ideal es que el docente sea capaz de enfrentar problemas que no están presentes y quizá más adelante se puedan presentar, o que en nuestro sistema, en nuestro país, se puedan presentar en adelante [...] desafortunadamente no contamos con los recursos y los medios en nuestro país para resolver todos los problemas educativos que se tienen, y pues quedan muchos desafíos que no únicamente corresponden al docente, sino [que] está en nuestro sistema educativo, a las políticas educativas nacionales e internacionales (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2016).

Maestra Erina:

Los mundos posibles solamente se logran si los que estamos dirigiendo la educación adentro de las aulas nos comprometemos [...] Que te permitieran más desde los sistemas educativos, más que preocuparte por cuestiones administrativas, que te permitieran atender al cien por ciento las necesidades de los alumnos, porque a veces estás pensando más que me pidieron la plantilla para tal día, me pidieron la planeación para tal día, el justificar estos recursos, que no se han hecho estas actividades [...] posibilidad de que nos dieran a las escuelas

normales como un espacio, no como a las escuelas primarias grandotas, sino un espacio de que somos una escuela de formación superior, y que sí pudiésemos trabajar la docencia, la investigación y la difusión, con la extensión educativa de mejor manera, pero no con tantas funciones (Entrevista por Vázquez, 25 de enero de 2016).

Maestra Nóside:

Que los cursos sean asignados conforme al perfil que uno tiene, y esos cursos tienen que llevar un acompañamiento; es decir, uno, como maestros formadores, debemos de tener la oportunidad de poder asistir a talleres en relación a lo que estamos haciendo, en poder asistir a encuentros con otras normales, el docente con docente para poder compartir experiencias, y eso a uno lo enriquece muchísimo (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2016).

Maestra Myrtis:

Hay mucha resistencia ahora con eso de la evaluación. Le temen a la evaluación, a la supervisión, porque hay escuelas que llegan el martes y se van el jueves, y pues son usos y costumbres, y hacemos las cosas a medias. No hay resultados, y yo sí estoy a favor de la evaluación [...] México necesita cambiar, la verdad; estamos mal, reconozcámoslo. Algunos somos maestros pero no tenemos la vocación, la verdad, y escuchamos comentarios de que sí, como vengán las cosas, pero sí necesitamos esos espacios de actualización. Es importante para ir acompañando en todos los cambios que vienen, pero la expectativa es que dejemos de ser un país tercermundista. Yo siempre les digo: “¿Saben por qué Japón ha triunfado?, ¿está en otros niveles? Por su organización, por su disciplina, si nosotros también lo fuéramos, otra cosa seríamos” [...] yo quisiera que cambiara nuestra forma de pensar, ser otro tipo de país, que ya no nos vean por abajo, porque nos tienen en un concepto de un país que necesita muchas cosas, pero viene todo a raíz del tipo de educación que tenemos, tanto en las escuelas como en la familia, porque a veces son los padres los [que] te

consienten muchas cosas y toleran muchas cosas, y por eso los alumnos son como son (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2016).

Maestra Ánite:

Me gustaría que cambiara todo este proceso de política educativa en el país, no todo por completo, pero sí aquello que tiene que ver con los intereses personales de grupos muy reducidos [...] que las escuelas normales siguieran existiendo por muchos años, pero en otras condiciones, de verdadera escuela de nivel superior, y eso me ayudaría a cambiar situaciones de mi práctica (Entrevista por Vázquez, 18 de enero de 2016).

Maestro Epicuro:

Lo que ha hecho el Gobierno es atacar al maestro, atacarlo en muchos aspectos, sobre todo en la cuestión de su salario. No tenemos un salario digno, a comparación de otras profesiones [...] en la práctica docente hay que preparar más al maestro, hay que saberlo orientar, hay que saberlo guiar, porque a veces surgen los cambios, las reformas, y te mandan los programas y “háganlo como más te venga”. Entonces, si el Gobierno va [a] hacer un cambio, una reforma, pues primero debe guiarlo [...] que los libros de texto gratuito sean repartidos como debe de ser y a tiempo, porque en las escuelas de educación básica del medio rural no llegan los libros a tiempo; entonces tienen que saber distribuir esos libros [...] las escuelas indígenas están abandonadísimas, por ejemplo, los sanitarios están muy mal en las escuelas rurales, y dice el Gobierno que están bien. Yo creo que nunca se han ido a parar o ver el tipo de situación de esas comunidades. Sí ha habido mejoras en la educación, pero no ha sido de forma equitativa, igualitaria, y eso es lo que hace falta: distribuir las cosas de manera equitativa (Entrevista por Vázquez, 25 de enero de 2016).

Maestro Pitágoras:

Mi ideal sería que la educación no fuera tan ... no hubiera tanto trámite, que

no existiera tanta burocracia, que se quitara un poquito. Que la educación fuera más real, más apegada a la realidad, que no se impusieran tantas normas, tantas reformas y todo eso [...] La reforma ha sido laboral, mismo plan de estudios, mismas condiciones en el aula, mismas precariedades, ¿reforma educativa? Yo no la he visto (Entrevista por Vázquez, 18 de enero de 2016).

Maestro Parménides:

Que el Gobierno establezca procesos más específicos y donde recoja la participación, las experiencias, las opiniones de los maestros, y que las políticas educativas sean de corte republicano, o sea, la reforma actual está respondiendo a organismos internacionales, se pierde mucho de lo que realmente como país, como nación, podemos establecer. Me gustaría que las políticas no fueran políticas sexenales [...] establecimiento de políticas que trasciendan el sexenio y que no sean caprichos o puntos de vista del equipo del presidente en turno, para que podamos establecer un proyecto educativo de nación y no de partido sexenal. Y que se apoye[n] los procesos de actualización de los maestros pero no con fines punitivos, sino con procesos que conlleven a evaluar el desempeño, dotarte de herramientas para que mejores, no sobre procesos de amenaza, como está actualmente establecido (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2016).

Maestro Heráclito:

Lamentablemente, las políticas educativas que implementan los Gobiernos en ocasiones no están apegadas a las necesidades que tienen los pueblos, y por lógica, la educación no ha cambiado tanto. Cuando uno ha vivido experiencias en comunidades rurales e indígenas, uno conoce las necesidades que ya se tienen, pero cuando no han trabajado en esos lugares no te das cuenta de las necesidades [...] ubicándome en la escuela normal, en el trabajo que desarrollamos, pues nos toca hacer mucho trabajo; tenemos cuatro, cinco grupos que atender, y es mucho, porque en otros espacios hay maestros que cubren dos o tres grupos y tienen más ventajas que nosotros, ¿no? El personal es muy poco,

estamos muy limitados y no tenemos más personal para poder desahogar un poquito a los demás compañeros. Entonces, hacemos un trabajo doble aquí, y eso ha afectado el trabajo de nosotros, el poder desarrollar otras actividades que nosotros queremos para la institución a un ochenta o cien por ciento (Entrevista por Vázquez, 25 de enero de 2016).

Maestro Diógenes:

Tengo la idea de que alguien que quiera entrar a la docencia debe ser evaluado desde diferentes ámbitos. Mi ideal es que quien llegue tenga vocación, que de verdad sientan que quieren ser maestros; ese es uno de mis ideales. Hay veces que hasta comparando a la vida de los clérigos: el que sea maestro, que sea soltero, que no tenga familia, para que no le desgracie la vida a sus hijos; que sea maestro de tiempo completo, pero que no tenga hijos, porque es triste, y se lo puedes preguntar a muchos que son maestros y que son reconocidos como maestros, pero como padres no. Y mi ideal sería ese, el que sea maestro, que no tenga hijos, para ser feliz con sus hijos en la escuela pero no con sus hijos propios (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2019).

Maestro Teofrasto:

Educación cambiante, día con día, y que nosotros como maestros tenemos que irnos prepararnos continuamente, actualizando (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2016).

Maestro Demócrito:

Que realmente apoye el Gobierno con actualizaciones, porque sí las realiza pero no en tiempo y forma; conforme van bajando esta información y al momento de que llega al nivel de las escuelas rurales, ya no llegan con la misma calidad que las dieron al principio. Esa es una de las mejoras que debe aplicar el Gobierno. Otra es que los planes y programas de estudio involucren más a los profesores, porque detrás del escritorio se ve fácil realizarlas [...] necesitan

estímulos para el personal que labora en las escuelas normales o la regularización del mismo personal (Entrevista por Vázquez, 18 de enero de 2016).

Maestro Anaxágoras:

Uno de los ideales para la educación es que debemos transformar a la sociedad para que esté realmente competente en este mundo global [...] el enfoque intercultural demanda que los chicos sepan y fortalezcan su lengua materna, y la lengua materna de la gran mayoría de los chicos es el náhuatl [...] ojalá que exista una política de más desarrollo en cuestión de la educación, y que se vea como un motor que puede impulsar todo en beneficio de la mayor parte de la población (Entrevista por Vázquez, 22 de enero de 2016).

Maestro Anaxímenes:

Reeducarnos en los valores. Yo, cuando trabajo con los alumnos, trato de inculcarles, pues, de que regresen otra vez a los valores, porque vemos cómo está nuestra sociedad. Es ahí donde hemos perdido el rumbo (Entrevista por Vázquez, 25 de enero de 2016).

Los mundos posibles de los docentes de estas dos escuelas normales permiten dar cuenta de que más allá de la distancia geográfica, de las diferencias generacionales, formativas e inclusive vocacionales, su cercanía se encuentra en las problemáticas e ideales que comparten, en su ímpetu por generar día con día mejores condiciones, sembrar posibilidades que probablemente no cosecharán, pero que darán muestra de que lo imposible es también una construcción del mundo actual, colonial, un producto de la razón indolente (Santos 2006).

Los mundos posibles no son arbitrarios, caprichosos, espontáneos, son alentados desde un acontecer del ser. Dimensión que destaca en las narrativas cuando se escucha a los educadores denunciar la falta de apoyo por parte del Gobierno y las autoridades a las escuelas normales y sus actores; resalta en la preocupación por continuar su formación constante para adquirir conocimientos, saberes, valores y habilidades que les permitan mejorar sus prácticas

y poder transmitir las a las nuevas generaciones de docentes que se encargan de formar, en su inquietud por hacerles asequible lo que para ellos fue en un momento inaccesible: mostrar la ruta de nuevos caminos, puentes que antes no estaban.

Ahora bien, los docentes entrevistados son conscientes de que para mejorar las condiciones educativas y laborales requieren un mayor nivel de compromiso y congruencia que demandará trabajo extra, como quedarse en la oficina después del horario laboral, y si fuese necesario, madrugar para entregar en tiempo y forma los reportes que piden las autoridades educativas; salir corriendo de la normal para impartir clases en otras escuelas, o bien ocupar sus fines de semana para su formación y preparación de clases. A todo esto, ¿en dónde queda el maestro como persona? El profesor Diógenes —uno de los maestros con mayor trayectoria, respetado por sus colegas y próximo a jubilarse— advierte sobre abocarse en absoluto a la consecución de logros profesionales; de hacerlo, recomienda no considerar el proyecto de conformar una familia, de tener hijos. Si bien el maestro Diógenes fue el único en expresar este ideal, en mis observaciones postentrevista pude dar cuenta de esta dimensión tan importante, la cual considero una veta de exploración.

Consideraciones finales

Los fragmentos narrativos presentados nos permiten ubicar en escena la práctica, los saberes, las experiencias y los mundos posibles de los docentes, así como recuperar los lazos que unen unas vidas con otras, con el propósito de aprender, de apropiarnos de las riquezas de la vida. De acuerdo con Bolívar y Fernández (2001, 62), el análisis reflexivo de la propia vida tiene de por sí un efecto emancipador, porque contar/contarse los relatos de la experiencia es, al tiempo, una buena estrategia tanto para reflexionar sobre la propia identidad como para desidentificarse de las prácticas realizadas en otros tiempos o prefigurar lo que se desea hacer/ser. Por lo tanto, las narrativas no son relatos cerrados, están abiertos a interpretaciones alternativas que se vinculan con saberes previos, creencias, afectos y sentimientos. Al igual que estos maestros y

maestras, muchos educadores contribuyen con su labor docente día con día al desarrollo de nuestro país, solo hace falta aguzar el oído para escuchar sus voces y permitir que sus vidas sean contadas, ya que escuchar la(s) narrativa(s) del otro cambia la vida de quien relata pero también de quien escucha, porque la vida no es la misma después de contarla.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, Fernando. 1997. "El aprendizaje ético de la existencia: la atención a la experiencia vivida". En *Educación moral*, coordinado por Pedro Ortega, 193-203. Murcia: Caja Murcia.
- Bolívar, Antonio. 2002. "¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (1): 40-65. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>.
- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo Segovia y Manuel Fernández. 2001. *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, Jérôme. 2006. *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- . 2013. *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chimmamanda, Adichie. 2009. "El peligro de la historia única". *TEDGlobal, Ideas worth spreading*. https://www.ted.com/talks/chimamanda_adi_chie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=es.
- Díaz, Cristhian. 2006. *Tramas y urdimbres de significado: acercamientos comprensivos a la subjetividad docente en el contexto de experiencias escolares significativas*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Foucault, Michel. 1979. *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Gadamer, Hans Georg. 1995. *El giro hermenéutico*. Madrid: Gráficas Rógar.
- Galindo, Jesús. 1994. "Desde la cultura y más allá de la cultura: notas sobre algunas reflexiones metodológicas". En *Metodología y cultura*, coordinado

- por Jorge González Sánchez y Jesús Galindo, 205-234. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- García, William y Miguel A. Martín. 2013. "Hermenéutica y pedagogía: la práctica educativa en el discurso sobre la educación". *Pulso*, núm. 36, 55-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4480332>.
- Goodson, Ivor. 2003. "Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8 (19): 733-758. <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/926>.
- Larrosa, Jorge. 2006. *¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Quintana, Miguel Ángel. 2005. "No-interpretación". En *Claves de hermenéutica. Para la filosofía, la cultura y la sociedad*, dirigido por Andrés Ortiz-Osés y Patxi Lanceros, 427-438. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ricoeur, Paul. 1987. *Tiempo y narración* (2 vols.). Madrid: Cristiandad.
- . 1996. *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Rojas, Ileana. 2013. "La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad: algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes en nivel básico". En *La escuela normal: una mirada desde el otro*, coordinado por Patricia Ducoing Watty, 81-118. México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación UNAM.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2006. *Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Street, Susan. 2006. "Ser maestra: historia, identidad y género". *Sinéctica*, núm. 28, 1-3. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/212/205>.

11

Procesos de reflexión académica de la Universidad de La Ciénega de Michoacán: voces y experiencias

Javier Hernández Corichi

Posgrado en Pedagogía

Universidad Nacional Autónoma de México

Construir la vida como un relato

UMBERTO ECO

Introducción

¿Cómo hacer nuevas historias de la educación? Considerando esta pregunta, podemos sostener que los discursos de los actores de una escuela, de una universidad, son testimonios fehacientes que nos permiten analizar no solo los procesos académicos, sino también las debilidades, los errores y las carencias que van depositando en su vida cotidiana dentro de la escuela.

El problema consiste en que los procesos de innovación en las universidades se han estancado y debilitado debido a ciertos indicadores, como procesos de reflexividad en los docentes, cultura de innovación, gestión universitaria cohesionada con valores, aprendizaje significativo que conduzca a que los estudiantes se preparen para la vida y sean mejores ciudadanos, entre otros.

En este sentido, mostramos las voces y experiencias de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (Ucemich), creada inicialmente como una universidad innovadora. De hecho, fue un proyecto político emprendido durante la gubernatura de Lázaro Cárdenas Batel, junto con la intervención de un grupo de investigadores y académicos tanto de la Universidad Nacional Autónoma de México como del estado.

Un cambio, mejora o innovación en la universidad pública puede ser tratado desde sus espacios y tiempos, desde su legado histórico y social, desde su tratamiento de la infraestructura y las carreras alternativas que pudiera ofrecer o desde la generación de un cambio de actitud en todos sus actores:

cuerpo directivo, docentes, administrativos y alumnos. Cambio en la gestión escolar, desde la administración de los recursos y los diferentes financiamientos, hasta cómo crear planes y programas de estudio.

Teoría de la innovación y contexto

Las principales tesis de Gibbons et al. (1997) sobre la generación del conocimiento y sus implicaciones sociales; de Giddens (1995) sobre la modernidad y el cambio que debe generar; de Clark (1997, 2000), con la creación de universidades innovadoras; de Barnett (2002), para discutir sobre la construcción de la universidad en la era de la súpercomplejidad; de Hargreaves (1999), con la propuesta de escuelas totales; de Ribeiro (1982), para la construcción de la universidad; de Dewey (1989), para analizar los procesos de pensamiento; de Schön (1992) y Zeichner (1995), acerca de los procesos de reflexión por parte de los docentes; de Derrida (2002), sobre la universidad sin limitaciones y con muchos retos a conseguir, han demostrado que la esencia de la universidad va más allá de ofrecer conocimiento y saber, de impulsar la investigación, de saber sus funciones de gobernanza y académicas de cara al siglo XXI. Consideremos que son retos y escenarios que todavía no han sido saldados y que ahora es necesario reiniciar.

La universidad no se ha enfrentado solamente a la supercomplejidad (Barnett 2002), sino que ha contribuido a crearla. Su misión es desafiar las propias estructuras y asumir que hay varias formas de entender el mundo (Derrida 2002). Esta reflexión tiene un impacto sobre la construcción de la universidad en tres niveles epistemológicos: primero, la universidad tiene la responsabilidad de maximizar las estructuras con las que vive; segundo, debe aspirar a generar nuevos marcos de comprensión, y tercero, que dichos marcos estén dispuestos a la crítica. Para contribuir a dicha construcción, es necesario potenciar la comunicación, apoyados por el conocimiento y la interacción entre directivos, docentes e investigadores.

Las nociones de *enseñanza, práctica y formación reflexiva* han adquirido auge en los últimos años, sobre todo por parte de dos cruciales autores: Schön

(1992) y Zeichner (1995). Los orígenes de estas nociones se pueden recuperar desde principios de siglo, cuando Dewey (1989) planteó la diferencia que observaba entre una acción humana rutinaria y una acción reflexiva. La primera sugiere acciones guiadas por impulsos, tradiciones y autoridades. En este tipo de acciones, según él, se intenta crear la imagen de situaciones no problemáticas. En contraste, la acción reflexiva supone una actitud activa, persistente y cuidadosa de las creencias o prácticas desempeñadas. Es necesario poner en juego no solo una solución lógica y racional de problemas, sino reconocer la intervención de las intuiciones y emociones; para ello se requiere una apertura intelectual y un alto grado de responsabilidad.

Las universidades innovadoras surgen como una alternativa de cambio (Clark 1997, 2000), donde es necesario integrar conocimientos integrales y transversales. Estas universidades no surgen de manera espontánea, sino que son producto de un gran camino de organización, diseño y funciones acordes con una demanda diferente en los aspectos sociales, económicos e históricos, y con el fin de que los estudiantes puedan integrarse a una sociedad con metas productivas y de calidad. Tienen como objetivo crear una sólida estructura en la forma de organización, en el diseño y en la aplicación de estrategias que tengan mayor éxito y productividad; realizan esfuerzos especiales para fortalecerse a través de la organización con la finalidad de posicionarse como instituciones superiores alternativas y prometedoras en su futuro inmediato. Como argumenta Didriksson (2005), las universidades innovadoras estimulan los procesos emergentes de integración utilizando como ejes temáticos el desarrollo sustentable, la economía ecológica, la ecología política, la educación ambiental y su carácter interdisciplinario.

Las políticas de planeación de la educación universitaria pública en América Latina están condicionadas por el Estado mediante mecanismos de financiamiento universitario y en función de un proyecto político-económico de modernización que, a su vez, está sujeto a modelos de desarrollo y modernización externos impulsados por las grandes potencias mundiales, que mantienen el orden económico internacional, y por ende, instauran el modelo a seguir en todas las esferas (Wittrock 1996). Las universidades están supeditadas a diseñar, modificar o transformar los currículos en el ámbito de la ciencia y la

tecnología (Santos 2009); las carreras, que se supone deben estar a la vanguardia, aspirar a la modernidad, a ser las mejores escuelas y de calidad, para impulsar la innovación y la creatividad, donde todos los actores, directivos, docentes y estudiantes, puedan resolver problemas y tomar decisiones (Ríos 2004).

En las universidades se han abierto espacios de debate con el objeto de fortalecer su estructura y a sus principales actores: los docentes y estudiantes. Debido a que la sociedad es compleja, exigente y cambiante, los docentes tienen que asumir un papel reflexivo y alternativo, donde el resultado, producto de su enseñanza, permita demostrar que los estudiantes se preparan para la vida, aprenden a vincular lo que saben con su medio, trabajan en forma interdisciplinaria y adquieren una serie de valores que les permitirán ser mejores ciudadanos.

La Ucemich, creada inicialmente como una universidad innovadora en 2006, fue un proyecto político impulsado durante la gubernatura de Lázaro Cárdenas Batel, que contó con la intervención de un grupo de investigadores y académicos de la UNAM y de Michoacán. La particularidad de su innovación consiste en haber implementado unos currículos y planes de estudio diferentes a los tradicionales; pero una situación es crearla y otra seguir los cánones de gestión académica y procesos de reflexión para autoridades, docentes y alumnos, de lo que habría que analizar, cómo y de qué manera lo enfrentan y con qué están preparados.

Las universidades innovadoras surgen en tanto que el modelo universitario ha quedado rezagado frente a los desafíos que va presentando la sociedad. Se puede considerar una universidad “nueva” como emergente (Didriksson 1993, 2003, 2007) si consideramos que las universidades tratan de sobresalir y estar vigentes en el cambio, en la producción del conocimiento y en la forma de participar diferente a lo “tradicional”, situación que ha avanzado en pleno siglo XXI (Didriksson 2009). Estos son los postulados que sostenemos para considerar a la Ucemich como una universidad innovadora, que ofrece ingenierías y licenciaturas, tales como ingeniería en Energía, ingeniería en Nanotecnología, licenciatura en Estudios Multiculturales, licenciatura en Genómica Alimentaria, licenciatura en Gestión Urbana y Rural, licenciatura en Gobernabilidad y Nueva Ciudadanía y licenciatura en Innovación Educativa, la cual es parte de nuestro objeto de estudio.

Cuando las universidades públicas generan su trayectoria académica y de investigación, a través de la planeación, organización y toma de decisiones pueden obtener todos los elementos para convertirse en escuelas totales, reflexivas, alternativas y de calidad, para enfrentar los principales rezagos del país (Ibarra 2009; Rama 2012; Ramírez 2012).

Metodología

Para el logro de esta investigación se utilizan entrevistas y cuestionarios a profundidad, con base en una metodología cualitativa de carácter interpretativo. El propósito de la aplicación de entrevistas a autoridades es comprender la realidad desde la perspectiva del entrevistado y desglosar los significados de sus voces y experiencias.

Se diseñó un cuestionario para los estudiantes y otro con características similares para el docente, ambos son semicerrados y las preguntas se redactaron en afirmativo. El propósito es analizar los criterios de aprendizaje que utiliza el estudiante en su discurso y averiguar los elementos innovadores que contiene. La muestra utilizada de estudiantes de la licenciatura en Innovación Educativa fue de los semestres cuarto y octavo divididos en dos grupos: 19 mujeres y 10 hombres del cuarto semestre, y 25 mujeres y 3 hombres del octavo. Como se aprecia, son grupos reducidos. Se trata de que las autoridades, docentes y estudiantes nos compartan sus discursos, experiencias, vivencias, formaciones y cómo se ven traducidos concretamente en una universidad innovadora como la Ucemich. Sobre todo, se explora si existe congruencia entre los discursos y experiencias que se construyen en dicha universidad y cómo lo viven y llevan a cabo los actores mencionados.

Resultados

A continuación, se muestran algunas voces y experiencias de las autoridades, docentes y alumnos con respecto a los procesos de innovación académica. En el caso de las autoridades educativas, podemos observar estas situaciones:

- Mayor gestión con institutos, empresas y universidades para obtener recursos y fortalecer la infraestructura de la universidad.
- Dotación de estrategias didácticas al docente para que mejore su práctica pedagógica.
- Gestión de una ética dialógica entre autoridades y docentes para generar cambios pertinentes en los planes y programas de estudio, de acuerdo con el contexto social.
- Se procura que el estudiante vincule la teoría con la práctica por medio de las intervenciones educativas que realiza en la comunidad.
- Fomento de una serie de valores en el estudiante para que se integre como ciudadano.
- Generación de un cambio de actitud visto desde el liderazgo, la empatía y la responsabilidad entre autoridades y docentes, todo ello en pro de una cultura de la innovación.
- Reflexión sobre las teorías pedagógicas, análisis y puesta en marcha en las aulas, en la escuela y en la comunidad.
- Reconocimiento de las debilidades en materia de tecnologías de la información y comunicación (TIC), de formación docente y de investigación educativa.

Para identificar los rasgos de personalidad docente (de acuerdo con las voces y experiencias), podemos argumentar que los profesores, como intelectuales, generan un cambio, una mejora y espacios de aprendizajes alternativos incluso “sin que se den cuenta”. Llevan consigo “el imperativo de juzgar, criticar y rechazar conceptos de autoridad que defienden una división técnica y social del trabajo, que con frecuencia silencia y discapacita tanto a los profesores como a los alumnos” (Giroux y Flecha 1992, 12). La instrumentación didáctica que implementan y los criterios para identificar cómo aprenden sus estudiantes quedan plasmados a través de las siguientes acciones:

- Centran el aprendizaje en el estudiante como lo más importante del proceso.

- Utilizan estrategias que favorecen el aprendizaje del estudiante: debates, seminarios, talleres, ejercicios de reflexión, dinámicas, preguntas detonadoras, entre otros.
- Trabajan con algunos métodos alternativos: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, estudios de caso.
- No se ubican como docentes innovadores; sin embargo, existe un ambiente de aprendizaje favorable en el aula. Procuran hacer la mejor función como docente: abiertos al cambio, reflexionando su práctica, trabajando con los recursos materiales y humanos que tienen a su alcance.
- Valoran sus debilidades en su labor docente y se preocupan por disminuirlas. Un ejemplo sería la personalidad negativa, esos rasgos que son dignos de tomar en cuenta; como cuando una profesora comenta: “Quiero que mis alumnos hagan lo mismo que yo”, “soy demasiado exigente”; lo cual lleva a pensar que como docentes existen ocasiones en las que queremos hacer una copia fiel de lo que somos con los estudiantes, obligándolos a que realicen los mismos patrones de aprendizaje que nosotros. El desarrollo de la personalidad positiva va acompañado de una serie de valores y actitudes: responsabilidad, empatía, perseverancia, buen humor, exigencia, compromiso, disciplina, organización, tolerancia, amor a la educación, entre otros.

Los docentes realizan una valoración respecto de los procesos de aprendizaje en sus estudiantes, y a partir de esto, elaboran una reflexión que les permite dar cuenta de cómo estos se relacionan con la teoría, cómo la llevan a cabo en la vida cotidiana, cómo desarrollan estrategias metacognitivas. Así, los docentes experimentan dentro del aula, llegan a acuerdos con sus alumnos y toman decisiones.

En este punto es necesario resaltar que:

la igualdad entre los sujetos se teje en el seno de la singularidad, o sea, en la irrepitibilidad que nos distingue y nos diferencia del otro. En otros términos,

somos iguales en tanto somos radicalmente diferentes. Es la diferencia y singularidad la que nos constituye en iguales. Esta posibilidad de pensar la igualdad radical con la singularidad absoluta en un mismo gesto discursivo nos permite desarticular aquellas diferencias que se configuran sobre atributos exógenos al sujeto y que los clasifican en función de pertenecer a un contexto u otro o en función del lugar socio-cultural en el cual se encuentran de acuerdo a los mismos discursos discriminatorios que los han denotado y connotado en ese lugar (Bordoli 2006, 3).

Por otro lado, también resultó de vital importancia para este proyecto el poder identificar las aptitudes, las habilidades y la forma en que aprenden los estudiantes:

- Aprenden a pensar de manera diferente, sobre todo consolidan estrategias metacognitivas al final de su carrera.
- Vinculan la teoría con la práctica, pueden resolver problemas y tomar decisiones. Es un discurso ya muy utilizado, pero lo realizan por fases, por procesos, de acuerdo con su avance de aprendizaje, desde perseguir un objetivo hasta obtener un desarrollo que puede ser ampliamente experimentado en materia pedagógica.
- Utilizan sus propias estrategias para aprender, lo que consideran como un proceso en el que van a llegar a comprender que es más importante generar habilidades y actitudes para la vida escolar y para el trabajo. En este sentido, lo diferente es que sí trabajan directamente con la realidad, con la comunidad, pues pueden intervenir pedagógicamente al realizar una práctica escolar de cualquier nivel, trabajar con grupos vulnerables, gestionar proyectos sociales con los colonos, innovar talleres para trabajos productivos, generar alternativas para las personas con capacidades diferentes, prevenir distintos tipos de violencia en materia de valores y educación para la paz y la democracia, entre otros.

En este punto nos interesa rescatar lo que el docente innovador debe ejercer en su práctica: compromiso; carrera de vida; pasión por enseñar y ofrecer aprendizajes relevantes, útiles, productivos; involucrarse en la escuela participando con tenacidad en proyectos académicos y de investigación, y estar abierto al cambio, comprender nuevos escenarios en educación que permitan la integridad del estudiante. En el escenario de los docentes ponemos en la mesa lo positivo desde su personalidad cuando tratan de hacer su mejor trabajo en clase. En el cuestionario que se les aplicó, de la pregunta número 1, “Considero que los tres rasgos de mi personalidad que han influido positivamente en mi práctica docente son:”, rescatamos solamente el primer rasgo de cada uno de ellos y lo exponemos de esta manera:

- *Quiero hacer amena la clase, ambiente favorable para el aprendizaje.*
- *Aprendo a escuchar a los estudiantes, les explico las veces que sean necesarias.*
- *La teoría hay que llevarla en la práctica, en el salón y en las intervenciones.*
- *Ser un docente eficiente y crítico.*
- *No aplico favoritismos con alumnos. Planifico mis clases con esmero.*
- *Respeto a mis alumnos, genero confianza y motivación, los escucho y los valoro.*
- *Me apasiona trabajar con problemas educativos en el aula.*
- *Tengo que ser paciente con estudiantes inquietos.*

¿Qué nos dice cada una de ellas? Vemos impregnado en su experiencia el afán hacer el trabajo docente sin temor a dudas y lo más “perfecto posible”. Es cierto que en la contestación de este cuestionario parece que depositaron sus principales atributos personales, pero también implicó una especie de introspección que los llevó a narrar cómo son ellos en su papel de docente al momento de trabajar con sus alumnos. Sabemos que lo dicho no basta para determinar la personalidad de un docente; sin embargo, es posible sostener que son testimonios que profundizan en lo tocante a hacer diferente el trabajo docente. A los profesores les queda claro que no están en universidades

públicas tradicionales, como la UNAM, la Universidad Autónoma Metropolitana o el Instituto Politécnico Nacional, pues en la Ucemich están en construcción y van logrando hacer un trabajo colegiado. Consideramos que esto es importante, pues pareciera que un estudio que aborda únicamente una universidad no es suficiente para ofrecer un testimonio evidente de que un cambio innovador en ciertos espacios universitarios se puede lograr desde lo político y social vinculado a lo educativo.

Podemos argumentar que la personalidad del docente, ya sea positiva o negativa, influye en la formación del estudiante. Los hallazgos de este apartado pueden contribuir a reducir tensiones propias del docente, a mejorar sus prácticas educativas mediante procesos asertivos que lo llevarían a diseñar intervenciones para alcanzar determinadas metas y objetivos, a resolver conflictos, a ser más empáticos con los estudiantes, a colaborar de manera conjunta.

En relación con las aptitudes y el aprendizaje, los alumnos mencionaron lo siguiente (es importante anotar que comparativamente entre cuarto y octavo semestres hay una diferencia en el discurso):

- Las respuestas de los estudiantes de cuarto semestre son más dispersas, heterogéneas y adjudican más responsabilidad sobre su propio aprendizaje a factores externos, como el profesor y las calificaciones del semestre. Por ejemplo, una estudiante menciona que las aptitudes necesarias para un estudiante son responsabilidad e interés en el aprendizaje, pero al analizar su respuesta, nos dice que se guía por el dicho “si me caigo, me levanto”. Otro estudiante menciona que las aptitudes necesarias son ser participativo, saber más de los temas vistos, llevar a la práctica los conocimientos, ser creativo, exponer, ser responsable; comenta que todo ello favorece el aprendizaje.
- La responsabilidad que dan a los profesores para adquirir conocimientos es de mucho peso; por ejemplo, una alumna menciona que aprendió a identificar si el maestro es “buena onda”, si no da tanta teoría, porque esto la duerme; sin embargo, menciona que las aptitudes necesarias en un estudiante son dedicación, responsabilidad,

no conformismo, repasar lo estudiado, practicar y gusto por la materia. Otra estudiante señala que las aptitudes deseables en un estudiante son iniciativa, responsabilidad, participación, observación y saber escuchar, pero en contraparte, señala que aprende si los profesores son más flexibles a la hora de explicar.

- Para los estudiantes de octavo grado, el aprendizaje depende más de ellos y ven a la escuela, al profesor y a las materias como elementos que ayudan en su formación, siempre y cuando ellos lean, cuestionen a sus profesores, lleven a la práctica social y educativa los conocimientos e investiguen en diversas fuentes. Siguen mencionando de manera recurrente al profesor, aunque ya en el sentido de “cuestionarlos”, de “tomar en cuenta a sus docentes y tutores como una orientación”. Algunas respuestas indican que un porcentaje menor de estudiantes sigue considerando la escuela como la responsable de su formación. Por ejemplo, los siguientes comentarios: “Aprendo si entro a clases”, “Depende del esfuerzo del profesor por sacar la materia adelante y de las metodologías y herramientas que se apliquen para facilitar y que sea flexible el aprendizaje para los alumnos”. Sin embargo, la gran mayoría reporta hacer uso de otras fuentes de consulta, como la investigación, la lectura, sus propios proyectos, la toma de decisiones ante los imprevistos en campo.
- Un discurso que nos llamó la atención fue el siguiente: “Yo aprendí que no necesitas de un examen para saber si aprendiste o no, sino que hay veces que tenemos que ser autocríticos para conocer qué es lo que sabemos realmente”. Aquí observamos un deslinde total entre calificaciones y aprendizaje; es decir, el alumno da mucha más relevancia a lo que él puede hacer con lo que sabe, a la autovaloración de su propio aprendizaje, independientemente de los exámenes y las calificaciones que se derivan de ello.

En la relación entre aptitudes y aprendizaje también observamos que existe una correlación más estrecha en los alumnos de octavo semestre. Por

ejemplo, el alumno del inciso anterior señala como aptitudes deseables en un estudiante “ser sociable, comprometido con el trabajo colaborativo, ser analítico, leer”. Es decir, deducimos a través de su discurso que el ser analítico, formarse a través de la lectura, trabajar colaborativamente, es más importante para él y, en consecuencia, los exámenes pasan a segundo término.

Podemos también argumentar la diferencia entre dichos semestres en cuanto a la responsabilidad solo como valor para los de cuarto semestre, pues para los de octavo semestre implica ser más crítico, en cuanto a seguirse perfeccionando en su ámbito académico, trabajar colaborativamente y realizar mayores lecturas e investigaciones, o bien intervenciones educativas, como las realizan los estudiantes de Innovación Educativa.

Podemos observar que el aprendizaje es un proceso que se realiza en y durante toda la vida; se aprende de acuerdo a objetivos, incluso es necesario que exista un ambiente favorable, una motivación y un interés por los estudiantes. Vemos con claridad también que los semestres continuos de la licenciatura siempre tendrán una complejidad, en cada uno de ellos mayor exigencia; se aprecia que los de octavo semestre desarrollan más capacidades metacognitivas, aprendizajes autorregulados; en este sentido, como el aprendizaje es por etapas, los estudiantes de cuarto hacen uso de estrategias, mientras que los de octavo ya están incluso elaborando su protocolo de investigación, están consolidando un desarrollo; los estudiantes de cuarto todavía mantienen una relación pedagógica con el docente, y los de octavo ya investigan con mayor autonomía y complejidad, comparten hallazgos que incluso el docente todavía no ha explorado pero puede orientar la investigación.

De esta manera, tenemos la simbiosis completa: docente y estudiante. Con todo lo que fue analizado de acuerdo con los estudios, podemos preguntarnos de nueva cuenta: ¿son innovadores? O bien, ¿tienen elementos o herramientas para llevar a cabo la cultura de la innovación? Habíamos dicho que los docentes de la Ucemich nunca se percibieron innovadores, los estudiantes se identificaron menos de esa manera. Lo que resalta de manera implícita en la teoría de la innovación es que ellos procuran un cambio y una mejora, los primos cercanos de la innovación. Las universidades con un recorrido inicial en innovación o con experiencias innovadoras están obligadas a interrogarse

sobre las asunciones respecto al significado académico de innovación: cómo puede ser promovido, gestionado y evaluado.

Conclusiones

Podemos sostener que los procesos de gestión universitaria y reflexión en la universidad pueden consolidarse si las universidades dinamizan sus estructuras y realizan cambios institucionales pertinentes; si alcanzan mayor pertinencia para conducir nuevos modelos de innovación en la gestión del conocimiento, en la investigación y en la tecnología, puesto que la creación de una universidad innovadora garantiza el inicio de un cambio en la calidad de los conocimientos, con nuevas carreras, mayor organización en el proceso educativo y en el bienestar y desarrollo integral del estudiante, quien manifiesta lo aprendido en su comunidad, en las colonias más próximas de la universidad.

Los procesos de innovación académica que viven los actores de la Ucemich no están regulados ni son prioritarios para los docentes. La docencia particulariza su interés en generar aprendizajes que los estudiantes no olviden, pues pueden utilizar lo aprendido en la vida cotidiana. Existe exploración, experiencia vivida, asesorías y tutorías en el trabajo que desarrollan como parte de su formación docente. Por supuesto, son conscientes de que les falta hacer investigación, que se actualicen en forma pedagógica, que sus clases sean más didácticas y vinculadas a lo más real.

La prospectiva de impulsar cambios, mejoras e innovaciones en la educación superior y en las universidades no consiste en que todas sean necesariamente innovadoras, más bien en que generen sobre todo procesos de reflexión entre los actores y dinamicen sus estructuras que todavía sean débiles. Sin embargo, las narraciones nos son de utilidad en cuanto a voces y experiencias, pues la vida se construye como un relato (Eco 1996), y en él podemos expresar lo que pensamos y sentimos en cuanto a la educación que nos hará más libres, justos, democráticos y con valores que nos conduzcan a vivir en comunidad.

Referencias bibliográficas

- Barnett, Ronald. 2002. *Claves para entender la universidad en una era de super-complejidad*. Barcelona: Pomares.
- Bordoli, Eloisa. 2006. "Los discursos educativos: igualdad/equidad ¿Sinónimos o antónimos?". *Andamios. Herramientas para la Acción Educativa* II (2): 9-12.
- Clark, Burton. 1997. *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México; Miguel Ángel Porrúa.
- . 2000. *Creando universidades innovadoras: estrategias organizacionales para la transformación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México; Miguel Ángel Porrúa.
- Derrida, Jacques. 2002. *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Dewey, John. 1989. *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento y el proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Didriksson, Axel. 1993. "La universidad del futuro". Tesis de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.
- . 2003. "La nueva reforma universitaria en América Latina". *ESEconomía*, núm. 4, 43-61.
- . 2005. *La universidad de la innovación: una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*. México: CESU-UNAM; Plaza y Valdés.
- . 2007. *La universidad en las sociedades del conocimiento*. México: Unesco.
- . 2009. "La construcción de nuevas universidades para responder a la construcción de una sociedad del conocimiento". En *IMEA/UNILA Consulta Internacional, Iguazu*, coordinado por Helgio Trinidad, 14-37. São Paulo: Publicaciones IMEA 2.
- Eco, Umberto. 1996. *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- Gibbons, Michael, Camille Limoges, Helga Novotny, Simon Schwartzman, Peter Scott y Martin Trow. 1997. *La nueva producción del conocimiento:*

- la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares; Corredor.
- Giddens, Anthony. 1995. *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península; Ideas.
- Giroux, Henry y Ramón Flecha. 1992. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Hargreaves, Andy. 1999. *La escuela que queremos: los objetivos por los que vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ibarra, Eduardo. 2009. “Exigencias de organización y gestión de las universidades públicas mexicanas: de su pasado político a sus mercados presentes”. En *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*, coordinado por David Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter, 1-39. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM; Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa.
- Muñoz, Humberto y Roberto Rodríguez. 2000. “La educación superior en México: diferenciación y cambio hacia el fin de siglo”. En *Diversidad y convergencia: estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*, coordinado por Hugo Casanova, 127-150. México: Centro de Estudios sobre la Universidad UNAM.
- Rama, Claudio. 2012. “La utopía de pensar la universidad latinoamericana del siglo XXI”. *Innovación Educativa* XII (60): 105-123.
- Ramírez, Héctor. 2012. “Educación superior para un desarrollo incluyente: tendencias, escenarios, agenda prioritaria”. *Políticas de educación, ciencia, tecnología y competitividad: análisis estratégico para el desarrollo*, coordinado por José Luis Calva, 81-112. México: Juan Pablos.
- Ribeiro, Darcy. 1982. *La universidad necesaria*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ríos, Daniel. 2004. “Rasgos de la personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* XXIV (2): 95-112.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2009. *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Clacso; Siglo XXI.

- Schön, Donald. 1992. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, Björn. 1996. “Las tres transformaciones de la universidad moderna”. En *La universidad europea y americana desde 1980. Las tres transformaciones de la universidad*, compilado por Sheldon Rothblatt y Björn Wittrock, 331-394. Barcelona: Pomares; Corredor.
- Zeichner, Kenneth. 1995. “Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar”. En *Volver a pensar la educación: prácticas y discursos educativos. Congreso Internacional de Didáctica II*, 74-85. Barcelona: Morata.

Eje dos

Diversidad e interculturalidad
en el campo pedagógico

12 La identidad y el uso de la lengua materna en la diversidad cultural del pueblo *ñhañhu* de Santiago Mexquititlán

Joel Trujillo Cid
Posgrado en Pedagogía
Universidad Nacional Autónoma de México

Ya casi no se conversa con otro, ya casi no se conversa con otras cosas,
en el mejor de los casos sólo se conversa siempre entre los mismos
y siempre de las mismas cosas

SKLIAR 2011, 65

Introducción

Cuestionar el propio término de *indígena*, la construcción del concepto *intercultural* y de quienes lo construyen, así como una noción de la identidad, la cultura, la raza, la lengua, son temas que se abordarán de forma horizontal con aspectos teóricos de la importancia del uso de una lengua dentro de la pluralidad cultural, a través de la narrativa como una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana, desde un lenguaje donde están presentes de una forma u otra los sentimientos; la forma de organizar y comunicar experiencias refiriéndose a la estructura social y educativa, así como el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia que coadyuve a comprender la realidad de los jóvenes y niños *ñhañhu* en la diversidad cultural.

En el presente trabajo pretendo hacer una aproximación, desde el enfoque narrativo, al fenómeno de la identidad cultural y los usos de la lengua *ñhañhu* en temas como la identidad y la cultura, en particular respecto a la discriminación étnica y cultural a la población indígena en el ámbito urbano. Cabe señalar que es un trabajo pensado desde la experiencia que he tenido como educador de jóvenes, niños y familias que viven en la Ciudad de México pero han migrado de su pueblo de origen (Santiago Mexquititlán, Querétaro) a los asentamientos irregulares de la colonia Roma de esta ciudad.

La aproximación está basada en experiencias que la población ha tenido acerca de su condición social y de cómo los usos de la lengua materna han determinado si se asumen o no como miembros de una comunidad indígena durante su estancia en la ciudad. A su vez, me apoyo en algunas de las lecturas llevadas a cabo durante los seminarios de la maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Las familias que deciden procurar un modo de vida en la ciudad, o emigrar de su pueblo de origen para buscar mejores condiciones y calidad de vida, así como las nuevas generaciones que han nacido en la ciudad y tienen un fuerte arraigo a la comunidad de sus padres, han tenido que lidiar con las circunstancias que esto representa dentro del ámbito de la invasión de espacios y predios irregulares en la Ciudad de México. Ello implica una situación de emergencia permanente, que agrega complejidad y conflicto en la articulación de la representación cultural de la pertenencia a un grupo étnico. Por su parte, la discriminación social y cultural, las políticas interculturales y la invisibilidad en las políticas públicas afectan las posibilidades adaptativas y de desarrollo pleno en una sociedad con exigencias propias, alejada del pueblo de origen y de las raíces sociales y culturales que históricamente la han representado.

La identidad del grupo es parte fundamental para la resistencia del efecto de las relaciones de poder que lo acotan, lo limitan, lo configuran y lo representan, y es también su fuerza productora, que asumen como herramienta de trabajo con respecto a otras poblaciones marginales en la ciudad para la búsqueda de oportunidades y recursos económicos dentro de las políticas compensatorias que otorga el Gobierno local en turno o las instituciones de asistencia privada (IAP).

Por lo tanto, dentro de los significados que se atribuyen a *ser indígena*, estos actores nos hablan de las ideas, creencias, valores y prácticas compartidas socialmente, donde la construcción social del indígena no solo contempla los aspectos étnicos, raciales o culturales, sino también el papel que la diversidad pluriétnica tiene en la sociedad, lo que los hace destinatarios de un sinnúmero de mensajes y estereotipos que impactan directamente en cómo deben ser concebidos, así como en su papel dentro de aquella.

Cualquier modo de vida diferente, diverso o que represente una alteridad no tiene lugar dentro de la estructura social mayoritaria; por lo mismo, su visibilidad es casi nula o se encuentra estigmatizada de forma negativa.

Una aproximación

No permito que hablen el otomí, ni aquí ni afuera, no quiero que lo aprendan porque no quiero que sufran lo mismo que yo, que le digan “indio” o que lo traten diferente en la escuela. Todos somos iguales, pero no quiero eso para mis hijos (Sra. Alberta, entrevista por Trujillo).

El presente de la población indígena en espacios urbanos suele ser marginal en muchos aspectos sociales, la discriminación está a la orden del día en trámites escolares, en la impartición de justicia, en la adquisición de un empleo, etcétera. A los jóvenes que no cuentan con estudios que superen el nivel primaria o con un proyecto claro de vida les depara un futuro asociado muy probablemente a la economía informal, la delincuencia, las adicciones o la callejerización. Por su parte, quienes sobreviven en las calles no solamente son excluidos socialmente, sino que también son vistos como una amenaza para la sociedad, que los estigmatiza con una mala imagen urbana, aun lejos de la imagen folclórica del indígena en la ciudad. Su modo de vida varía de acuerdo con la zona en que se instalen dentro de las urbes y de las redes sociales. Las actividades que realizan para su subsistencia dependerán de su organización como familia, comunidad, organización social o colectivo.

Hay quienes optan por negar su identidad rechazando cualquier aspecto que tenga que ver con su cultura, como la lengua y el uso del traje tradicional, y se inclinan por una imagen más urbana que posibilite su mimetización social, ya que el uso de una identidad estará vinculado a la supervivencia en un ambiente de por sí hostil.

La interacción entre el espacio público y las personas que conviven en él contribuye necesariamente a la formación y definición acerca de sí mismos, una identidad construida en el espacio donde coinciden, por medio del lazo social

que establecen y en el que generan códigos de comunicación. Se trata de una tendencia de adaptación a las reglas de la comunidad mayoritaria y a las formas de convivencia de su ser con los otros. La idea de que lo social es depositario en cada forma individual (o en forma de identidades colectivas) de disposiciones particularmente incluidas bajo la forma de *habitus* (Bourdieu 2000) hace referencia a aquellos momentos en los que el orden social y simbólico se comporta a través de los sujetos, ya sea a través de prácticas sociales o discursivas.

En Santiago Mexquititlán, en el municipio de Amealco del estado de Querétaro, la adquisición de la lengua materna (*n̄hañhu*) ocurre de forma oral desde el seno familiar. Así, es la primera lengua en que conceptualizan su mundo y nombran su contexto, pero también es una lengua que se encuentra dentro del currículo escolar en las escuelas de nivel básico (desde preescolar hasta primaria; en la secundaria no está presente dentro del currículo), y hasta el nivel de bachillerato vuelve a aparecer pero como materia optativa (Usebeq 2016); no obstante, y sobre todo, es la lengua principal dentro de la comunidad. Es su medio de comunicación diario para establecer relaciones sociales, económicas y culturales dentro de su ámbito regional; sin embargo, esto no se refleja en el aprendizaje de la lengua por los niños y niñas de la comunidad en las nuevas generaciones, ya sea de forma oral o escrita, por lo que hay un desfase intergeneracional principalmente del uso de la lengua, lo que acarrea el alto riesgo de la pérdida paulatina de esta en las próximas generaciones.

Esta situación se agudiza en un contexto urbano donde se juega la identidad con el uso de la lengua materna: se usa en la comunidad pero se niega en espacios socializadores como la escuela, espacios laborales, etcétera. Es entonces la lengua un referente de adscripción identitaria para la obtención de recursos económicos y materiales, ya sea de los diferentes programas gubernamentales para la población indígena o de proyectos privados y de investigación.

Ar esküela (la escuela)

Cuando lo conocí Miguel tendría alrededor de veinte años de edad, su intención era entrar a estudiar a la Universidad Nacional Autónoma de México

(UNAM). Para ese entonces, yo apenas había acabado la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de esa universidad; estaba sumamente orgulloso de ello, ya que era la primera persona en mi familia en concluir una carrera universitaria, por lo que sabía que su historia sería parecida a la mía; también conocía el esfuerzo que se tenía que hacer y el trabajo que implicaba pasar un examen de selección. Su intención era estudiar administración. Cuando me lo presentaron en el Centro de Investigación para el Desarrollo Sustentable (Cides), yo daba clases en el nivel uno de atención de la fundación y tenía mucho trabajo porque era final de semestre y debía entregar muchos reportes; sin embargo, me di cuenta de muchas cosas en esa pequeña entrevista y diálogo que sostuvimos: era una persona que no conocía la ciudad y era sumamente tímido e inseguro para hablar, solo respondía de forma concreta a mis preguntas: “¿Qué quieres estudiar? ¿Dónde quieres estudiar? ¿Traes tu documentación? ¿Sabes cómo llenar el formulario? ¿En qué campus quieres estudiar?”. Preguntas que —viéndolo con mayor distancia— eran poco empáticas y muy concretas, a pesar de mi propia historia cuando vine por primera vez a la Ciudad de México porque quería estudiar en la UNAM.

Con el paso del tiempo, Miguel se hizo muy amigo de un compañero de trabajo pero también mío. Hizo un pequeño voluntariado en la fundación, donde —gracias a su bilingüismo y por ser parte de la comunidad con la que trabajamos— nos sacó de varios apuros de comunicación con las personas de la comunidad, pues nos ayudó a entender muchos términos de su lengua y cómo la población se refería a nosotros. Llegamos a jugar en un mismo equipo de fútbol y en las tardes de viernes de quincena terminábamos en su casa con menos quincena y botellas en la mesa de su casa. Así fue como conocí su historia académica y lo que sorteó para llegar a estudiar una licenciatura.

Las historias que contaba muchas veces no tenían una cronología específica; sin embargo, las relataba de forma tal que los acontecimientos tenían coherencia, si atendemos a lo que apunta Ricoeur (2010) cuando hace referencia a la acción de rememorización, que hace que el recuerdo no sea cualquier cosa que se viene a la mente, sino para, a través de la memoria, “significar que algo tuvo lugar, que sucedió, ocurrió antes de que declaremos que nos acordaron de ello” (Ricoeur 2010, 41).

Ar iñu (el camino)

Desde que Miguel era *mehtzi* (niño) descubrió su vocación para las matemáticas. Era su pasión resolver los problemas de aritmética, geometría y estadística que desde temprana edad se encontró. Fue alumno destacado en esa área, por lo que no tuvo problemas para obtener buenas notas; sin embargo, en otras áreas y en trabajos finales apenas alcanzaba el promedio, ya que nunca tuvo dinero para hacer maquetas o trabajos experimentales. Eso lo frustraba, pero no le impidió seguir estudiando hasta aquel día en que su hermana mayor le dijo que, como no tenían dinero, debía elegir entre su hermano o él para estudiar, ya que no alcanzaba para los dos. Miguel sabía de sus habilidades, pero tampoco quería ser el responsable de dejar sin escuela a su hermano, él era menor y podía continuar después. La elección lo marcaría para siempre, dejó pasar dos años para poder continuar sus estudios de educación básica, la cual terminaría siendo el alumno con mayor de edad y estatura de su grupo. Después vendrían la secundaria y la preparatoria, ambas bajo las mismas condiciones de precariedad; sin embargo, no sabía a qué se enfrentaría cuando decidió que ir a la Ciudad de México era una opción viable para estudiar una carrera profesional.

En su relato a veces cobraba fuerza el tema relacionado con la parte económica, pero en otras lo que resaltaba eran las emociones que surgían a lo largo de su narrativa. Era evidente su estado de ánimo, así que para hacer más provechosa la interacción con aquel interlocutor que tomaba la palabra y se desenvolvía en los diálogos tal como si fuera un relato, era importante considerar que los relatos de un grupo social o individual suelen ser parte de lo que se denomina *acontecimientos clave*, que son contados una y otra vez por los integrantes de un grupo, y también son saberes y cosmovisiones que se transmiten generacionalmente (Coffey y Atkinson 2003). Por lo tanto, la función del acto narrativo está constituida por el relato como forma de intelección narrativa cuya búsqueda es el comprender y el comprenderse.

Esta perspectiva se ocupa de cómo los sujetos viven su propia vida y, sobre todo, cómo interpretan tanto su experiencia como los fenómenos sociales; según lo afirma Ricoeur (1999), las narrativas son textos a interpretar.

Pé fi (trabajo)

En Santiago hay que levantarse a las cuatro de la mañana para hacer las labores en el campo. Para esa hora, las mujeres vienen de regreso del molino o ya están echando tortillas al comal, porque los hombres salen al trabajo y deben llevar algo en el estómago para rendir en el campo. Los niños se levantan a las seis y las niñas a la misma hora que la madre para ayudar en la preparación de los alimentos, porque a las doce del día no se puede trabajar, pues el calor del sol es insoportable y resulta necesario cubrirse en la sombra. Como los jóvenes no tienen muchas oportunidades, salen del pueblo hacia la ciudad (Querétaro, México, Guadalajara, Monterrey, alguna de Estados Unidos) y, dependiendo del espacio que elijan, su vida seguirá un rumbo u otro.

Unos vuelven, otros no. La nostalgia mayor es dejar al *xita* (abuelo), al *tada* (padre) o a la *nonö* (madre), porque no solo se pierde el contacto físico, sino también las palabras, el sonido de su *ñhañhu* que los arrulló desde pequeños o los corrigió cuando tomaron una mala decisión; pero el trabajo es el trabajo, y el *bohö* (dinero) cuenta mucho para ser alguien en la vida.

Para Bruner (2003), un punto fundamental de la narrativa es el de ordenar la experiencia, construir la realidad, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos para entender el mundo. Narrarse a sí mismo o a los otros es lo que ha sido o ha de ser el proyecto personal de vida, es una estrategia para construir identidad.

Ar dumui, ar böka, ar johya (estar triste, estar enojado, estar contento)

Miguel, en unos diálogos que sostuve con él, una vez me dijo:

Cuando salí de Santiago me sentí triste porque es difícil dejar a tus amigos y parientes, a tus hermanos y a tus animalitos que han crecido contigo, pero no podía quedarme, era necesario salir, no para hacer dinero o para comprarme un carro y venir a presumir el 25 de julio [día de la fiesta patronal]. Yo quería

aprender y conocer otras formas de vida. Me sentí triste cuando [...] porque dejaba una vida atrás, y aunque sabía que también tenía familia en México, no sería lo mismo. Sé que no me entiendes, pero sí dejas muchas cosas más que el lugar [lo entendía de alguna forma, yo también dejé mi pueblo para venir a estudiar a México] cuando llegas aquí te encuentras con muchas cosas, tienes muchas preguntas y nadie te contesta; te ven y te juzgan; te escuchan hablar y te dejan con la palabra en la boca, te ignoran o te ven como algo extraño, y eso te hace enojar, los *shonfös* [mestizos] hacen que los ignores también, entras en su dinámica. Cuando vine a hacer mi examen para la UNAM, me acuerdo que me dijiste qué trámite debía hacer y dónde ir, pero nunca me preguntaste si sabía llegar o si conocía la ciudad; me preguntaste de mis papeles, pero nunca si los sabía llenar; sobre qué quería estudiar, pero nunca si sabía de qué se trataba. Eran cosas importantes para mí. Cuando me acompañaron a realizar mi examen, la persona que lo hizo me dejó en el examen y cuando salí no estaba. No conocía la ciudad, había muchas personas y muchos caminos pero no conocía a nadie. No sé cómo llegué a mi casa pero lo hice, y entonces entendí que ser *ñhañhu* implicaba más que una identidad (Miguel, entrevista por Trujillo).

Ese día me disculpé con Miguel: sabía que tenía razón, pero no lo entendí en ese momento ni cuando yo lo experimenté al llegar a la ciudad. No me pasó lo mismo, pero me imaginé su sentir. Hasta ese momento no tenía visibilidad del compromiso que se adquiere cuando se entra al campo de la pedagogía, sobre todo cuando uno se convierte en una figura de referencia para las demás personas, cuando uno mismo ignora que los demás tienen expectativas y que estas determinarán gran parte de sus decisiones y opiniones en el futuro.

Retomando a Bruner (2003), sin importarnos primero si el relato es verídico o no, nuestro interés está en lo que la persona piensa que hizo, en por qué cree que lo hizo, en qué tipo de situación creía que se encontraba; es decir, dar cuenta de esa reflexividad y capacidad de imaginar alternativas, de construirnos desde otra óptica, donde el sentido que otro otorga a la acción que realizamos puede ser diferente a lo que creemos de ella. Como lo manifiesta Larrosa (2003, 86), “las palabras producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación”.

Las palabras determinan nuestro pensamiento, y pensar no es solo razonar, calcular o argumentar, como nos han dicho una y otra vez, sino que es, sobre todo, dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa.

Miguel me comentó que no tenía de qué preocuparme, que esas experiencias y otras que vivió después le ayudarían a establecer redes de apoyo y estrategias de supervivencia en la ciudad. Ahora está contento, está estudiando Pedagogía. No se quedó en la UNAM, pero se está pagando la carrera en una universidad privada. Con su trabajo ha sostenido su sueño de estudiar y servir a las personas. Ha trabajado en muchos espacios: cargador en la central de abastos, ayudante de cocina, en una tienda de conveniencia, de bodeguero, traductor con la agencia, educador en nivel preescolar, educador de Conafe y otros oficios.

Ar néh (la boca)

Miguel me habló y me ha hablado muchas veces sobre la discriminación y la violencia de los mestizos hacia los indígenas, pero esta no le indigna más que la violencia de los indígenas hacia los propios indígenas, incluso entre hermanos, cuando se llaman despectivamente “chocolates” o “indios”, por la diferencia de color de piel, o porque hablan el *ñhañhu* en un espacio social, o peor aun, porque no llegan a pronunciar bien el español. Es algo que sabe que es difícil cambiar, más cuando se encuentran en un espacio urbano. La discriminación y la diversidad se encuentran en todas partes, solo que no sabemos diferenciarlas, me ha dicho. Juntos hemos planeado y soñado con realizar un proyecto sobre lo indígena y su construcción identitaria. Son proyectos que se han quedado en palabra, pero yo considero que hemos empezado bien, la educación y la pedagogía son algo que tenemos en común. Nuestras historias son más comunes de lo que parece y nuestros objetivos tal vez encuentren coyuntura. El tiempo lo dirá: el proyecto es una posibilidad.

Ahora, con mayor detenimiento, me he puesto a pensar sobre el papel que establecía en mi relación con los otros, en este caso, con la comunidad con la que trabajaba. Mi formación y pensamiento estaban implicados en la

colonialidad: “Este pensamiento opera por la definición unilateral que divide las experiencias, los actores y los saberes entre los que son visibles, inteligibles y útiles, separados de los invisibles, ininteligibles, olvidados y peligrosos; una realidad dividida en dos universos entre los existentes y los que no pueden existir en esta lógica colonial” (Santos 2010, 8). Muchas veces me he asumido como tal, pero estoy trabajando para hacerlo desde otras formas, sé que es un proceso largo y de muchos retos. Conocer la perspectiva decolonial y las narrativas de la experiencia de los sujetos ha constituido otra forma de aprendizaje en mi formación. Veo el giro decolonial como una posibilidad de apertura y libertad del pensamiento y de formas de vida otras; como lo manifiesta Boaventura de Sousa Santos, la limpieza de la colonialidad del ser y del saber, el desprendimiento de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia o la interculturalidad como nos la han vendido (2010).

A modo de cierre

Es importante rescatar que esta investigación me permitió tomar un mayor contacto con las travesías que emprenden jóvenes como Miguel en su empeño por alcanzar una meta establecida: llegar a la educación superior, pues esta es vista como posibilidad de cambio, de movilidad social, de crecimiento personal. También me permitió entender cómo es que la discriminación vivida por los jóvenes indígenas no solo proviene de grupos ajenos a sus comunidades, sino que se da, en buena medida, al interior de las propias comunidades indígenas por parte de sus miembros.

Las dificultades que representan para los jóvenes las condiciones de vida en sus lugares de origen hacen que ellos busquen salidas a las situaciones que se les presentan (desempleo, subempleo, empleo informal, etc.). Al escoger entre una limitada gama de opciones, algunos jóvenes como Miguel llegan a la ciudad y buscan la manera de continuar con su formación académica.

Estos trayectos nos hablan también de los problemas identitarios que supone el uso de la lengua *ñhañhu*, que puede ser percibido de diversas maneras:

para algunos representará un lazo de unión a la comunidad, sobre todo a la familia, pero para otros será motivo de vergüenza y rechazo.

Es importante que los estudios sobre la identidad y el uso de la lengua materna continúen realizándose, de tal manera que puedan seguir explicando los diversos significados que le otorgan las nuevas generaciones.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, Pierre. 2000. *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- Bruner, Jérôme. 2003. *La fábrica de historias: derecho, literatura, vidas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Coffey, Amanda y Paul Atkinson. 2003. *Encontrar sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Contus; Universidad de Antioquia.
- Larrosa, Jorge. 2003. *Entre las lenguas: lenguaje y educación después de babel*. Barcelona: Laertes.
- Ricoeur, Paul. 1999. *Historia y narrativa*. Barcelona: Laertes; Paidós.
- . 2010. *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2010. *Decolonizar el saber, reventar el poder*. Montevideo: Ediciones Montevideo.
- Skliar, Carlos. 2011. *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Usebeq (Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro). 2016. *Usebeq*. Consultado el 22 de septiembre de 2016. www.usebeq.edu.mx.

13 Ciencias naturales versus naturaleza

Experiencias de formación en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca

María Magdalena Espinosa Rivas
Posgrado en Pedagogía
Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

La investigación que aborda este capítulo se realiza en el ámbito de la educación normal intercultural con población indígena, se analizan experiencias de formación en torno a los contenidos escolares sobre las ciencias naturales y la naturaleza, como dos visiones del mundo distintas y en pugna que coexisten en el espacio escolar. La primera concierne a la sociedad no indígena que comporta la cultura occidental eurocéntrica, y por tanto, el conocimiento científico disciplinar que sustenta el currículo formal u oficial. La segunda alude a la cosmovisión de las sociedades indígenas sobre la naturaleza, que demanda su inclusión y se expresa en un currículo vivido o real. Tales experiencias de formación se observan en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) a través de diferentes actores: alumnos, egresados, docentes en servicio y fuera de él. Esta institución mantiene un modelo de formación alternativo e incluyente de los saberes comunitarios de los pueblos indígenas desde la perspectiva de la *comunalidad* (forma de vida de las comunidades). La articulación de estos saberes con los contenidos escolares convencionales de las ciencias naturales, que generalmente los invisibilizan y refutan, adquiere un carácter relevante. Los referentes teóricos abrevan de la educación ambiental intercultural (EAI) y el diálogo de saberes. Metodológicamente, se parte de una perspectiva interpretativa, de corte cualitativo, mediante el método de estudio de caso, con técnicas e instrumentos de investigación derivados de la teoría fundamentada.

Antecedentes: construcción del problema de investigación y objeto de estudio

El punto de intersección entre la educación ambiental (EA) y la educación intercultural (EI) es la EAI. Desde el ámbito educativo intercultural se sustenta la interrelación entre sistemas de conocimiento diferentes en un marco mayor de diversidad epistemológica (Díaz y Pérez 2013). También desde las ciencias ambientales se reconoce el conocimiento ecológico tradicional y el conocimiento ambiental de las poblaciones indígenas (Castillo y González Gaudiano 2010). Dada la relevancia de la confluencia de ambas disciplinas en el campo de la EAI, focalizado en el espacio escolar y en los contenidos escolares en contextos de diversidad cultural con población indígena, esta constituye el referente teórico utilizado en este trabajo. A continuación, se exponen los planteamientos y posicionamientos en el campo de estas disciplinas considerados en la construcción del problema de investigación y el objeto de estudio.

Educación intercultural

En el campo de la EI se retoman los estudios que conciben la interculturalidad como un proceso efectuado por los sujetos que la viven y están histórica, cultural y políticamente situados; es decir, “conlleva un posicionamiento, político, social y cultural frente a la realidad social” (Sartorello 2009, 78). En este sentido, se visualiza como un proceso emanado “desde abajo”, surgido desde y para los actores interesados y destinatarios de ella, generalmente vinculados con el movimiento indígena (Bertely 2006). Igualmente, remite al estudio de la presencia de lo étnico en los procesos de escolarización y de esta en la configuración de proyectos locales, considerando las adaptaciones y los retos curriculares que deben enfrentar cotidianamente los maestros en el ámbito de la formación intercultural, como apunta la investigadora mexicana María Bertely Busquets (2006, 2007).

En este contexto se realizó el estudio de caso de la ENBIO, ubicada en la región de los Valles Centrales de Oaxaca, en el municipio de Tlacoahuaya.

Atiende la ENBIO a alumnos pertenecientes a catorce de los dieciséis grupos étnicos oaxaqueños, impartiendo las licenciaturas en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, regidas por el Plan de Estudios Oficial 2012 (vigente durante el desarrollo del estudio) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Su relevancia para realizar la investigación radica en que surgió como un proyecto educativo impulsado “desde abajo”. Además, ha incluido perspectivas educativas propias, generadas desde la intelectualidad indígena y no indígena oaxaqueña, en el marco de las luchas magisteriales, por lo que ha sostenido un modelo alternativo de formación inicial docente. En un proceso que va más allá del currículo formal u oficial, sustenta un currículo vivido o real que recupera la cosmovisión y los saberes de los pueblos indígenas con base en la perspectiva de la comunalidad, descrita por los docentes de la ENBIO como “la educación que pone en el centro de la formación la forma de vida de las comunidades indígenas desde diferentes ámbitos, tales como su cosmovisión, la organización social, las prácticas comunitarias y las diferentes actividades vinculadas con la vida y organización social de la comunidad” (Vásquez, Jiménez y Hernández 2014, 167), con la finalidad de sistematizar tales saberes y convertirlos en contenidos educativos pertinentes para fortalecer la identidad étnica, lingüística y cultural de los alumnos.

Educación ambiental

La EA¹ se entiende como aquella que:

¹ En México, la distinción entre las denominaciones *educación ambiental* (EA) y *educación ambiental para la sustentabilidad* (EAS) responde al surgimiento de la disciplina en el país y a posicionamientos nacionales respecto de los discursos internacionales sobre desarrollo sustentable o sostenible (DS) y la sustentabilidad en educación, los cuales propusieron nuevas denominaciones, como *educación para el desarrollo sustentable* (EDS) o *educación para la sustentabilidad* (ES). En el país se optó por no perder la denominación de *educación ambiental*, si bien se le añadió la sustentabilidad, que ha implicado el reconocimiento de la necesidad de fortalecer las dimensiones sociales, económicas y políticas de la educación ambiental (González Gaudiano 2012). Para los fines de esta investigación, se utilizará la denominación EA como equivalente de la EAS.

Se ocupa del análisis de la alteración de los ecosistemas y sus efectos en la salud y en la calidad de vida de las personas, así como del análisis de las causas socioculturales, políticas y económicas del deterioro ambiental. Considera el carácter estructural de los problemas ambientales y se reconoce como una educación para la complejidad ambiental, en el sentido de que su tarea educativa es preparar a los individuos y grupos para la comprensión de estos problemas, así como proporcionarles los conocimientos y las estrategias para desempeñar una función social o productiva con miras a mejorar la vida y proteger el medio ambiente, prestando la debida atención a los valores éticos (Santamaría y Bravo en Bravo 2018, 295-296).

Asimismo, para lograr su consolidación como disciplina, actualmente Reyes Ruiz (2015) comenta que:

La EAS [EA] es un territorio marcado por las iniciativas de intervención social o de acciones formativas que buscan contribuir a resolver un problema ambiental específico, en lugar que de por emprender la construcción sistemática de conocimientos. De esta situación, nace uno de los retos más sugerentes [...] *la necesidad de generar engranajes que permitan articular las labores investigativas con los proyectos y las prácticas pedagógicas. Dicho embrague potenciaría significativamente al campo de la EAS [EA]. Sin embargo, es frecuente que la labor de investigación realizada desde la academia asuma, como diría Hans Enzensberger, un provincialismo intelectual que, embebido en su aparente superioridad, desconoce o termina desvalorando, al medir con sus propios parámetros las iniciativas de pensamiento y creación que surgen en otros ámbitos sociales* (Reyes 2015, 16-17; cursivas del autor).

Además, se estima que la EA en el ámbito de la educación superior se ha fortalecido principalmente en el ámbito universitario; no así en el campo de la *formación y actualización de profesores*, en donde “es preciso impulsar acciones con las escuelas normales y las universidades pedagógicas, pues en el currículum de estas la educación ambiental sigue sin conseguir el peso indispensable para garantizar que la educación básica se convierta en el nivel que asuma e impulse la

construcción de una cultura ambiental” (González Gaudiano y Arias 2015, 41). En este panorama, es una materia pendiente que urge atender en el campo de la EI, particularmente en el nivel superior de la formación docente intercultural.

Educación ambiental intercultural

Aborda la integración pedagógica y curricular de las nociones de *naturaleza* (medio ambiente) e *interculturalidad*. El investigador mexicano Helio Manuel García Campos (2013) propone que de manera implícita y práctica se pueden presumir relaciones complementarias de carácter ético, epistémico y metodológico en las vertientes de la EA y la EI expresadas en la EAI. Asimismo, los autores colombianos Catherine Ramos García, Ana Delia Tenorio y Fabio Muñoz (2011) analizan cómo la enseñanza de las ciencias naturales de corte occidental en muchos casos invisibiliza y refuta los saberes locales de los pueblos originarios, construidos a través de siglos de observación y experimentación en la naturaleza y que portan los estudiantes indígenas, lo cual dificulta la apropiación de los conocimientos escolares. Concluyen que es necesario crear nuevas formas de transmisión de saberes, que entretengan conocimientos tradicionales y occidentales sobre la naturaleza, para construir una educación en ciencias naturales y una EA pertinentes a la diversidad cultural de su país. En el mismo sentido, el autor chileno Guillermo Williamson Castro (2009) documentó un proyecto de EA en su país que involucró la perspectiva intercultural.

Estos trabajos apuntan a la construcción de una propuesta educativa de EAI, a la cual considero podría abonar significativamente el estudio de caso de la ENBIO, en tanto documenta la experiencia de formación en relación con su manera de abordar el campo temático de la naturaleza.

Diálogo de saberes

La interculturalidad, en el sentido que se ha expuesto anteriormente como un posicionamiento construido “desde abajo”, es el marco en el que es posible

concebir un *diálogo de saberes*, es decir, la comunicación de diferentes sistemas de conocimiento. En este sentido, los saberes de las poblaciones indígenas se reconocen como formas y métodos de conocimiento en un status horizontal al de la ciencia occidental (Pérez y Argueta 2011).

No obstante, como indican Pérez y Argueta (2011), el diálogo entre sistemas de conocimiento es un campo en debate y construcción, ya que —como todo lo relacionado con las poblaciones indígenas, incluso la propia interculturalidad— es cuestionable si no se garantiza antes la igualdad de condiciones de los interlocutores; esto es, si no se reconocen sus derechos y autonomía, así como la necesidad del empoderamiento de los sistemas de conocimiento tradicionales, sin dejar de considerar que debe resolverse la subordinación, explotación y discriminación de las poblaciones indígenas. Es decir, se trata de garantizar la igualdad entre los sujetos en el sentido que describe Bordoli (2006):

Somos iguales en tanto somos radicalmente diferentes. La diferencia y la singularidad son las que nos constituyen en iguales. Esta posibilidad de pensar la igualdad radical con la singularidad absoluta en un mismo gesto discursivo nos permite desarticular aquellas diferencias que se configuran sobre atributos exógenos al sujeto, y que los clasifican en función de pertenecer a un contexto u otro, o en función del lugar sociocultural en el cual se encuentran de acuerdo a los mismos discursos discriminatorios que los han denostado y connotado en ese lugar.

La investigación se inscribe en el marco de los movimientos de los pueblos indígenas, sus luchas por sus derechos y demandas no solo por su territorio, lengua y cultura, sino también por una educación cultural y lingüísticamente pertinente, orientada a ejercer dicha igualdad.

Planteamiento del problema

El objeto de estudio se delimitó, con base en el estudio de caso de la ENBIO, en las experiencias de formación desde la perspectiva de los sujetos, como son

diversos actores de la ENBIO (alumnos, egresados, docentes en servicio y fuera de él), sobre los contenidos escolares respecto a dos tópicos: las ciencias naturales y la naturaleza. El primero incorporado en el currículo formal u oficial de la institución, y la segunda abordada en el currículo vivido o real. El problema que se planteó resolver es la invisibilización de la inclusión en los contenidos escolares de los saberes, conocimientos, formas de conocer y prácticas socio-culturales de las sociedades indígenas, de los que es parte la temática sobre la naturaleza, entendida como la relación sociedad-naturaleza propia de ellas, así como de la interacción o articulación entre estos saberes y conocimientos con los conocimientos académicos formales de corte científico, propios de las sociedades no indígenas, de cultura occidental eurocéntrica, plasmados en el currículo formal u oficial. Lo anterior con la finalidad de reflexionar sobre la condición de igualdad de ambos tipos de conocimientos y contribuir a la discusión de la práctica de un *diálogo de saberes* en el contexto escolar intercultural.

Se analizó el Plan de Estudios Oficial (2012) de la SEP, particularmente el trayecto formativo “Preparación para la enseñanza y el aprendizaje”, que contiene los cursos: Acercamiento a las Ciencias Naturales en la Primaria (segundo semestre) y Ciencias Naturales (tercer semestre). Igualmente, el currículo vivido o real que recupera la cosmovisión y saberes de los pueblos indígenas, a través de las diversas fuentes de información seleccionadas para ello, como el proyecto de propuesta educativa propia, trabajos escolares, escritos o textos elaborados por docentes de la ENBIO (publicados o no), entrevistas a diversos actores de la ENBIO, entre otros, como se explicita en el apartado de metodología.

Preguntas de investigación

1. ¿Cómo el estudio de caso de la ENBIO respecto de los contenidos escolares de las ciencias naturales y el tópico sobre la naturaleza puede mostrar cómo la cosmovisión y los saberes de los pueblos indígenas se recuperan, se sistematizan y convierten en contenidos educativos pertinentes a este contexto educativo de diversidad cultural?

2. ¿Cuál es la importancia de revelar la interacción y articulación entre los conocimientos académicos formales de corte científico y los saberes de los pueblos indígenas mediante las temáticas relativas a las ciencias naturales y a la naturaleza?
3. ¿Por qué el estudio de caso de la ENBIO, analizado desde la perspectiva de los sujetos sobre su experiencia de formación respecto a la temática señalada, es relevante para reflexionar en torno a la equidad de ambos tipos de conocimientos (científico-disciplinar/saberes indígenas), y así contribuir a la discusión de una práctica real de un diálogo de saberes en el contexto escolar de índole intercultural?

Supuesto de investigación

El modelo de formación alternativo de la ENBIO, a través del currículo vivido o real con base en la perspectiva de la *comunalidad*, recupera la cosmovisión y los saberes de los pueblos indígenas para sistematizarlos y convertirlos en contenidos educativos pertinentes, a fin de fortalecer la identidad étnica, lingüística y cultural de los alumnos, lo que se puede evidenciar a través de la temática relativa a la naturaleza, así como en su interacción con los contenidos sobre ciencias naturales del currículo oficial.

Objetivos

1. Exponer cómo la cosmovisión y los saberes de los pueblos indígenas se recuperan, se sistematizan y se convierten en contenidos educativos pertinentes al contexto educativo de diversidad cultural de la ENBIO mediante las categorías de *currículo formal u oficial* y *currículo vivido o real*, y a través de los contenidos escolares de las ciencias naturales y el tópico sobre la naturaleza, respectivamente, a fin de mostrar el modelo alternativo de formación inicial docente de esta institución.

2. Analizar las experiencias de formación en torno a los contenidos académicos sobre ciencias naturales y el tópico de la naturaleza, a partir de la perspectiva de los sujetos (docentes, alumnos y egresados de la ENBIO), para identificar la interacción de los conocimientos académicos formales de corte científico y los saberes de los pueblos indígenas u originarios.
3. Relacionar el estudio de caso de la ENBIO, analizado desde la perspectiva de los sujetos sobre su experiencia de formación respecto a la temática señalada y a través de estimar la equidad de ambos tipos de conocimiento (científico-disciplinar/saberes indígenas), con la discusión respecto a la práctica de un diálogo de saberes en el contexto escolar de índole intercultural de formación inicial docente.

Metodología

La postura epistemológica y metodológica de la que se partió es el paradigma interpretativo, ya que “la investigación interpretativa y la teoría que la fundamenta surgieron a partir del interés por la vida y las perspectivas de las personas que tenían escasa o ninguna voz dentro de la sociedad” (Erickson 1989, 2). La finalidad fue comprender e interpretar las experiencias de formación de diversos actores de la ENBIO respecto a los contenidos escolares sobre las ciencias naturales y la naturaleza, así como la articulación entre estos en el espacio escolar.

La metodología utilizada fue de índole cualitativa, basada principalmente en la obra del alemán Uwe Flick (2004), quien señala que el descubrimiento del hecho social se realiza a través de lo que piensa el sujeto que actúa, considerando siempre el contexto de los acontecimientos. Implica también el estudio empírico de los problemas, delimitados temporal y situacionalmente (Flick 2004). En este sentido, también se asumió lo señalado por Bertely respecto a tomar un posicionamiento ético y político relacionado “con la urgente necesidad de documentar desde dentro —a partir de fuentes de primera mano, como son archivos históricos y las crónicas locales, los textos elaborados

por los actores, las entrevistas, los registros etnográficos y las historias de vida y familiares— los proyectos, las experiencias, las perspectivas y las voces de los actores” (2006, 16).

Con respecto al método empleado, se siguió al autor Xavier Vargas Beal (2011, 19), quien indica que “en algunas investigaciones, es posible elegir y combinar dos métodos. También se puede elegir y asumir un solo método, y complementarlo con técnicas específicas de otro de los métodos que siempre quedarían subordinadas al método elegido”. De este modo, se utilizó el método de estudio de caso, en tanto se refiere específicamente a estudios centrados en un objeto, persona, grupo, comunidad o institución, de manera directa y delimitada; se complementó con el enfoque de los estudios étnicos, en tanto sirven al propósito de construir sentido respecto de la situación de lucha y reivindicación constante de reconocimiento a los derechos de estas etnias (Vargas 2011). El método específico para la recolección de datos fue el muestreo teórico (MT) desarrollado por Glaser y Strauss (en Flick 2004), para quienes lo importante es generar teoría, entendida como entidad en constante desarrollo y no como algo terminado. Por ello, en el proceso de investigación se utilizó la estrategia de “definición gradual de la muestra”, en donde “las decisiones sobre la elección y reunión del material empírico (casos, grupos, instituciones, etcétera) se toman en el proceso de recoger e interpretar los datos” (Flick 2004, 78). De igual modo, el muestreo procedió en función de la relevancia de los casos, en lugar de hacerlo según su representatividad. Es decir, se trata de que los hechos a observar, que a su vez van determinando las fuentes de información elegidas, son considerados como aquellos que en forma suficiente pueden contribuir al desarrollo de la teoría para la cual se realiza la recolección de datos empíricos (Vargas 2011).

Las fuentes de información seleccionadas fueron diversos actores de la ENBIO: alumnos, egresados, docentes en servicio y fuera de él; visitas a la institución; documentos escritos o producidos por los diversos actores de la escuela; documentos recepcionales y tesis de los alumnos de la ENBIO referentes al tema de la naturaleza; trabajos escolares producidos por los alumnos de diferentes cursos y semestres; documentos inéditos o documentos de trabajo —por ejemplo, sobre el proyecto de creación de la ENBIO—; propuestas

curriculares, entre otros escritos, textos publicados o inéditos, artículos, libros, documentos, ponencias, tesis, etcétera, elaborados por docentes de la ENBIO.

Las técnicas de recolección de información fueron varias, tales como la entrevista (semiestructurada, abierta y a profundidad), fichas de textos escritos por los diversos actores de la ENBIO, fotografías, audiograbación de las entrevistas o registro de notas de visitas a la institución. Por otra parte, esta diversidad de técnicas de acopio de datos permitió triangular la información recabada para aumentar así la certidumbre interpretativa de los datos recopilados, como comenta Vargas (2011). Los instrumentos utilizados fueron el guion de entrevistas (en el caso de las entrevistas semiestructuradas), tarjetas con el contenido de un tópico detonador en el caso de las entrevistas abiertas, relación de hechos registrados y rutas de observación de estos —visitas al campo—, cámara fotográfica, ruta de sitios y objetos fotografiados, grabadora y relación o ruta de aquello que se grabó, relación de documentos escritos buscados, así como sus fichas de registro. El proceso de tratamiento y análisis de datos también derivó de la teoría fundamentada, con base en la codificación y categorización de la información. Se realizó de manera inductiva, a partir de los diversos registros de información antes mencionados, tales como la transcripción de entrevistas, diversos tipos de textos, descripción de hechos en las visitas a campo, etcétera. Todo el material fue tratado individualmente como un corpus textual susceptible de ser analizado.

Resultados y hallazgos de investigación

Se muestran los elementos emanados de los datos empíricos en diálogo con los fundamentos teóricos considerados, como la EAI y el diálogo de saberes en el estudio de caso de la ENBIO respecto a las experiencias de formación en torno a los contenidos escolares sobre ciencias naturales y el tópico de la naturaleza, abordados en el currículo formal u oficial y el vivido o real, respectivamente, y analizado en los diversos actores de la escuela mencionados. Se obtuvieron categorías identificadas a partir de las fuentes de información seleccionadas, que atraviesan las experiencias de formación estudiadas, tales como la *propuesta*

educativa propia, en contraposición al plan de estudios oficial impuesto, expresada en una pugna o debate constante en el espacio escolar de ambos proyectos de formación, y *conocimientos y formas de conocimiento* de las sociedades indígenas (holística), visibilizados a través del tópico sobre la naturaleza, en contraposición a las de la sociedad no indígena mayoritaria, que ostenta una expresión fragmentada del conocimiento de orden científico disciplinar, expuesta en los contenidos y formas de aprendizaje oficiales, como muestran los cursos de Ciencias Naturales.

Ejemplo de experiencias de formación obtenidas

Contraposición de proyectos de formación

A través del caso de la ENBIO, se evidencia el espacio escolar intercultural, en este caso de nivel superior de formación inicial docente, como un campo en disputa (González Apodaca 2008) en un marco de relaciones asimétricas de poder y de relaciones de dominación/sumisión (Gasché 2008) entre dos tipos de sociedades y culturas, y por lo tanto, de dos representaciones del mundo (Lefebvre 1983), en donde el grupo social dominante corresponde a la sociedad mayoritaria nacional no indígena e impone su forma de conocimiento hegemónico, como es el científico, que sustenta los aprendizajes escolares expresados en el currículo formal oficial; mientras que las sociedades indígenas implementan diversas estrategias de resistencia, como el proyecto de creación de la ENBIO con una propuesta educativa propia, un modelo alternativo de formación docente expresado en el currículo vivido o real. Es a través de este que en los contenidos escolares se incluyen la cosmovisión, formas de conocimiento, conocimientos, saberes y prácticas socioculturales de las sociedades indígenas, de los que forma parte el tópico sobre la naturaleza, que alude a la relación sociedad-naturaleza que ellas practican, por lo que son contenidos curriculares pertinentes. Asimismo, visibilizan la manera de articulación con los contenidos oficiales.

La SEP, para autorizar la creación de la ENBIO en el año 2000, impuso el Plan de Estudios Oficial (1994) vigente en esta época. Era el plan estándar para todas las escuelas normales del país —indígenas o no—, con contenidos curriculares poco pertinentes para la formación docente bilingüe e intercultural. Así continúa la política de desdén, obstaculización e invisibilización de las propuestas educativas propias, elaboradas “desde abajo”, que están en constante debate —lucha y resistencia— con el Plan de Estudios Oficial —en sus diferentes versiones 1994, 1997, 2004, 2012—, que aun con “enfoque intercultural” a partir del plan 2004, conlleva una postura epistemológica unilateral, como se muestra a continuación.

Cuadro 13.1
Ejemplo de propósitos de formación:
propuesta educativa propia vs. proyecto oficial

Propuesta educativa propia Proyecto alternativo de formación docente	Proyecto educativo oficial de la SEP Plan de estudios oficial impuesto (plan 2012 vigente al realizar la investigación)
<p>Propósitos de las asignaturas Ciencias Naturales y su Enseñanza I y II (semestre IV y V)</p> <p>Tiene como propósito que los estudiantes comprendan los rasgos característicos del proceso de aprendizaje de las ciencias naturales y vinculen el conocimiento científico con sus aplicaciones prácticas a partir de los etnoconocimientos, es decir, de la sabiduría étnica, ya que el conocimiento del niño indígena sobre la naturaleza es producto de su relación con esta y de su concepción cultural misma.</p>	<p>Propósitos formativos y contenidos en los programas de los diferentes cursos de Ciencias Naturales</p> <p>Se espera que los futuros docentes construyan y se apropien de una concepción de la ciencia con la cual construyan referentes para explicar el mundo a través de leyes (en el sentido de regularidades de fenómenos que ocurren en el mundo). En este curso se considera la competencia científica como la capacidad de un individuo que tiene conocimiento científico y lo utiliza para identificar temas, adquirir y explicar nuevos conocimientos, con el fin de comprender y tomar decisiones relativas al mundo natural y a los cambios producidos por la actividad humana, lo cual apunta hacia la realización de diversos fines a través de la movilización de múltiples saberes y actitudes de orden científico.</p>

Fuente: García (2003) y SEP (2013). Cursivas del autor.

De igual manera, resulta relevante visibilizar cómo operan en la práctica cotidiana los mecanismos de dominio y control; en este caso, por medio del Plan de Estudios Oficial, percibido por docentes indígenas como un obstáculo en sus experiencias de formación para incluir los saberes de las sociedades indígenas. Es decir, se muestra la desigualdad de condiciones de los interlocutores en el espacio escolar, donde no se reconocen los derechos y autonomía indígenas, lo cual impide el empoderamiento de los sistemas de conocimiento tradicionales, como muestra el siguiente testimonio:

– *¿Cuál es el plan de estudios que siguieron en la escuela normal?*

Los planes los imponía la SEP, eran los planes nacionales para todas las normales del país [...] Los planes que se trabajaban sí eran los planes normales, oficiales de la SEP, solo que allí [en la ENBIO] *se estaba impulsando otro tipo de trabajo, y fue esa lucha constante de querer que se aceptara la forma de trabajo que se tenía en la escuela, que lo aceptaran las instituciones, las autoridades oficiales, porque ese era, digamos... que el contraste, ¿no?, que si no está registrado en el plan y programa no tiene valor, y ahí se estaba luchando por un trabajo que decimos que debería de ser alternativo [...]* *En la práctica había un currículum oficial, y nosotros decimos que el otro currículum era el real, en ese sí se trabajaba de manera paralela, o trataba de complementarse uno con otro.*

Nosotros debíamos ir lidiando con lo oficial, que son obstáculos, que no entienden, que precisamente si entendieran la dinámica, no lo obstaculizarían, al contrario, la impulsarían, porque eso te da la pauta a que te acercas a la comunidad, recuperas toda esa riqueza que se tiene, y que uno mismo la conoce... porque, por ejemplo, yo, yo soy indígena, hablo una lengua indígena (Docente fuera de servicio, ñu savi [mixteco], entrevista por Espinosa, 16 de marzo de 2016; cursivas de la autora).

Es decir, es posible entender las experiencias de formación en torno al tópico sobre la naturaleza en la ENBIO, considerado en tanto un elemento que expresa la cosmovisión, conocimientos y prácticas de las sociedades indígenas,

pero también como parte de un posicionamiento pedagógico y político, que demanda y lucha por el reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas a tener una educación diferenciada y su derecho de autogestión sobre esta, así como su cumplimiento en la realidad; debido a ello, no es posible establecer un *diálogo de saberes*, ya que aún se lucha por ser escuchado.

Un ejemplo de los contenidos elaborados en el marco del currículo vivido o real, y que expone una experiencia de formación de alumnos sobre la naturaleza a través del tema de “la tierra”, se observa en trabajos escolares emanados del curso Educación Geográfica, del Plan de Estudios Oficial (2012). En el trabajo escolar “Antología”, elaborado por alumnos de sexto semestre, en su presentación se lee:

La presente antología contiene la *recopilación de las entrevistas realizadas por los alumnos* de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe del grupo 302 *a las personas adultas de las distintas culturas* presentes en el grupo como son: amuzgos, chatinos, chontal, zapotecos (Valle, Sierra Sur, Sierra Norte y del Istmo); *sobre la concepción que tienen de la tierra* cabe mencionar que los textos aquí presentados se encuentran escritos de forma bilingüe y en español [*sic*] [...] El propósito de esta antología es rescatar las distintas concepciones que se tiene sobre la tierra desde las culturas milenarias, puesto que en la actualidad se ha hecho a un lado esta formas de percibir y valorar la tierra retomando solo la concepción de occidente lo cual ha provocado el descuido de ella (“Antología” del curso Educación Geográfica, elaborada por alumnos del sexto semestre de la ENBIO, 2016, 3; cursivas de la autora).

Como se muestra, la contraposición entre la propuesta educativa propia y la del plan de estudios oficial, expresadas en el currículo formal u oficial versus el vivido o real, permea las experiencias de formación en torno a las ciencias naturales y a la naturaleza en la ENBIO. Esto denota la lucha que mantienen los miembros de las sociedades indígenas para promover procesos de incorporación de los saberes locales (comunitarios) sobre la relación sociedad-naturaleza propia de ellas en el currículo educativo intercultural; además inserta este estudio de caso en el campo de la EAI, que se ocupa de la pertinencia de

la temática (ambiental, ciencias naturales, naturaleza) en contextos de diversidad cultural:

[En la ENBIO] el saber comunitario como recurso pedagógico nos ayuda a construir procesos de enseñanza bilingüe que propician una recuperación de la cosmovisión de la cultura indígena en el aula (testimonio en Vásquez, Jiménez y Hernández 2014, 168).

Era muy complicado, pero que sí se estaba haciendo, y llegó el momento en que, y esa era [...] la identidad de la escuela; era trabajar los saberes comunitarios, ya no era trabajar la didáctica disciplinar. Digamos, ya no es como nos lo marca el plan y programa: Historia, Geografía, Naturales, Matemáticas, Español [...] no, el trabajo de los saberes comunitarios entrañaba, eso era como un trabajo de pedagogía por proyectos, que dicen, pero más podríamos decirle por problemas. Un saber era hacer investigación, recuperar el saber comunitario; un saber que tenía todos los rasgos culturales de la comunidad y, a partir de ello, desarrollar todo un trabajo que se le llamaba por proyectos, pero partía del saber comunitario, o sea, no se veían las cosas de manera abstracta, disciplinar, era experiencial de lo que salía de la comunidad, y a partir de allí, las disciplinas giraban alrededor de este gran centro de interés [...] Es lo que se trata de volver a armonizar, ese conocimiento, esa parte cultural, esos elementos culturales que se consideraran para trabajar [...] (Docente de la ENBIO fuera de servicio, perteneciente a la cultura *ñu savi* [mixteco], entrevista por Espinosa, 16 marzo de 2016).

En cuanto a la contraposición de conocimientos y formas de conocimiento de las sociedades indígenas (holística) y la sociedad no indígena (fragmentaria, conocimiento disciplinar), presentamos algunos testimonios.

La noción de complementariedad en el mundo indígena es un precepto pedagógico y una norma de vida que se exhibe en relación con la Naturaleza. Todos tenemos un lugar y ocupamos una función específica. El mundo es complementario en sí mismo. Lo son las cosas vivientes de la naturaleza. En la

complementariedad se conjuga el principio de la diversidad puesto en operación, al modo de una forma de entender que las cosas existen porque ocupan un lugar y una función, y que este lugar y este papel en el mundo tiene un porqué y una razón de ser. De modo que el mundo es un conjunto de partes interactuantes en equilibrio y orden, donde todos tenemos un papel que desempeñar y que explica nuestra existencia (Vásquez, Jiménez y Hernández 2014, 170).

En la asignatura Observación y Práctica Docente [...] Se trataba de] llevar a cabo la sistematización de contenidos comunitarios [...] que permitiera recuperar los contenidos propios de la comunidad, que se pudiera reivindicar la cultura, la lengua [...] [Los docentes] vamos construyendo contenidos a partir de las propias aportaciones de los alumnos [por ejemplo] cuando ellos dicen vamos a investigar en dónde nace este tipo de planta [...] tiene que ver con cuestiones del clima, tiene que ver con cuestiones de la temporada que se maneja en sus comunidades, tiene que ver con cuestiones del tipo de suelo [...] Para traducirlos en contenidos temáticos [...] a través de un tema generador [...] poder trabajar el nombre científico, familia botánica, pero *sin necesidad de agarrar los contenidos del programa de estudios, sino que va surgiendo con la misma reflexión de la práctica*, por ejemplo [...] en Geografía trabajamos el tipo de suelos, el clima, la flora, de la comunidad, el ecosistema [...] *nosotros lo recuperamos para valorar nuestra cultura, los elementos importantes que existen dentro de la comunidad y asumir una actitud de cuidado y de preservación de la naturaleza, no solo de las plantas medicinales [...] en nuestras comunidades el aprendizaje y el conocimiento se desarrolla en el ámbito de la compartencia entre lo que existe entre el hombre y la naturaleza* (Egresado de la ENBIO, perteneciente a la cultura zoque, entrevista por Espinosa, 20 de julio de 2016; cursivas de la autora).

En la ENBIO, al incluir en los contenidos escolares, a través del currículo vivido o real, la cosmovisión de las sociedades indígenas mediante el tópico sobre la naturaleza, se aporta con el estudio de su caso sobre prácticas pedagógicas alternativas que están ocurriendo en la realidad, y que con su manera

de hacer aportan a la discusión en el campo de la EAI respecto a la integración pedagógica y curricular de las nociones de *naturaleza* (medio ambiente) e *interculturalidad*, como muestran los siguientes testimonios:

En nuestras comunidades [...] un soporte cultural que nos permite la subsistencia de nuestro sistema de producción [...] tiene que ver con la mitología, que no está desapegada de la cuestión cultural, sino que esta es como una dualidad que existe dentro de la cultura, que es producción-cosmovisión, y esto tiene que ver con la cuestión de los rituales, con la resistencia que se viene dando en nuestros pueblos en la defensa de la naturaleza (Egresado de la ENBIO, perteneciente a la cultura zoque, entrevista por Espinosa, 20 de julio de 2016).

La práctica y el perfil de egreso del estudiante son algo mucho más amplios que el simple currículum por asignaturas. Un ejemplo de ello es el conocimiento de lo sobrenatural, que apenas representa una línea de conocimiento en las ciencias occidentales y sobre la que los pueblos originarios conservan una infinidad de conocimientos útiles en la vida diaria. En el mundo indígena, lo sobrenatural viene siendo una expresión y una dimensión de lo real, a diferencia de la concepción occidental, para la que la expresión “sobre” delata algo que no es parte de esa realidad natural. Esta separación, de hecho, no existe en el mundo indígena, donde podemos conocer el mundo simbólico, mágico, religioso y sagrado con los sentidos del orden natural y con herramientas propias de la cotidianidad (como los pedimentos, los rogatorios o los agradecimientos a los guardianes de los lugares sagrados). Así, se conoce, en el orden lo sobrenatural, lo que sucede en los sitios sagrados vinculados con la tierra: los ríos, los manantiales, los cerros, las cuevas, o el lugar donde se trabaja la tierra, como las parcelas (Vásquez, Jiménez y Hernández 2014, 169).

Los anteriores testimonios de diversos actores de la ENBIO —alumnos, egresados, docentes en servicio y fuera de él—, recopilados a través de diferentes fuentes (textos elaborados por los propios docentes, trabajos escolares elaborados por los alumnos, entre otros), reflejan su propia voz en torno a experiencias de formación respecto a los tópicos sobre las ciencias naturales

y la naturaleza, la primera incorporada en el currículo formal u oficial de la institución, y la segunda abordada en el currículo vivido o real. Evidencian, en el espacio escolar intercultural, un campo en el que se disputan dos representaciones del mundo distintas, que incluyen los conocimientos y las formas de conocer de dos tipos de sociedades diferenciadas culturalmente: las indígenas y la no indígena. A esta última corresponde el grupo social dominante de la sociedad mayoritaria nacional, la cual impone su forma de conocimiento hegemónico, científico disciplinar, que sustenta los conocimientos escolares expresados en el currículo formal oficial. Debido a ello, las sociedades indígenas implementan diversas estrategias de resistencia y reivindicación para que se incluyan en el espacio escolar su cosmovisión, formas de conocimiento, conocimientos y prácticas socioculturales, de los que forma parte el tópico sobre la naturaleza, que alude a la relación sociedad-naturaleza que ellas practican, para convertirlos en contenidos curriculares pertinentes, como muestran los testimonios expuestos, donde se visibiliza cómo estos contenidos escolares se incluyen a través del currículo vivido o real y la manera en que se articulan con los contenidos oficiales. En este contexto, se considera que tales experiencias de formación en la ENBIO aportan al debate en el campo de la EAI, en relación con el derecho de las sociedades indígenas a que se incluyan sus conocimientos y saberes —en este caso, en torno a la naturaleza— en la escuela.

Por otra parte, los testimonios documentan el contexto de inequidad en que ocurre la práctica cotidiana de las escuelas, aun en las de índole intercultural, como es el caso de estudio, en donde no se incluye la representación del mundo de las sociedades indígenas, lo que muestra la imposibilidad en dichas condiciones de un diálogo de saberes.

Conclusiones

La ENBIO se inserta en un contexto político-pedagógico en el que logra mantener un modelo alternativo de formación docente cuyos propósitos consideran la reivindicación positiva de la identidad y la cultura de las sociedades indígenas oaxaqueñas a las que pertenecen los estudiantes. El modelo está sustentado

en el currículo vivido o real, en el que se incorporan los saberes, conocimientos, formas de conocimiento y prácticas socioculturales de las sociedades indígenas, como ejemplifica el tema en torno a la naturaleza, es decir, la relación sociedad-naturaleza que practican las sociedades indígenas, manifestada en su forma de vida, en la comunalidad. Conocer el estudio de caso de la ENBIO, a través de experiencias de formación en torno a las ciencias naturales y a la naturaleza, aporta al campo de la EAI, ya que muestra prácticas educativas y pedagógicas alternativas que visibilizan las maneras de hacer para incluir y articular con los contenidos nacionales los saberes de las sociedades indígenas y convertirlos en contenidos pertinentes.

El modelo alternativo de formación docente de la ENBIO, sustentado en el currículo vivido o real, debe coexistir con el Plan de Estudios Oficial, que representa el currículo formal u oficial, el cual es percibido como un obstáculo para realizarlo. Ello revela las condiciones de desigualdad entre interlocutores indígenas y no indígenas que coexisten en el espacio escolar intercultural; debido a ello, no es posible establecer un *diálogo de saberes*, en tanto no se generen condiciones de equidad que propicien la comunicación entre conocimientos y sistemas de conocimiento distintos.

Las experiencias de formación sobre la naturaleza en la ENBIO interpe-lan a las formas hegemónicas de conocimiento y saber, evidencian la necesidad del reconocimiento a la legitimidad de sus saberes y conocimientos vinculados con la praxis cultural y política. Asimismo, aportan a los procesos de enseñanza y aprendizaje al mostrar la integralidad del pensamiento indígena, al no fragmentar la realidad y el saber.

En la inclusión y articulación en los contenidos escolares sobre la naturaleza ocurren prácticas pedagógicas y didácticas innovadoras en la cotidianidad escolar; sin embargo, todo ello suele estar invisibilizado.

Referencias bibliográficas

- Bertely Busquets, María. 2006. *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: Ciesas.
- . 2007. “Lecciones éticas y ciudadanas de los Pueblos Mayas para el mundo: filosofía política y metodologías de un proyecto educador/Lessons for Ethics and Citizenship of the Maya Peoples for the World: Political Philosophy and Methodologies of an Educational Project”. *Revista de Antropología Social*, núm. 16, 213-245. <https://tinyurl.com/yy8xmhej>.
- Bordoli, Eloísa. 2006. “Los discursos educativos: igualdad/equidad, ¿sinónimos o antónimos?”. *Andamios. Herramientas para la Acción Educativa. Programa de Maestros Comunitarios 2 (2)*: 9-12. <https://tinyurl.com/y4w8ghlf>.
- Bravo Mercado, María Teresa. 2018. “Medio ambiente o educación ambiental para sustentabilidad”. En *Educación básica y reforma educativa*, coordinado por Patricia Ducoing Watty, 295-316. México: IISUE-UNAM.
- Castillo, Alicia y Edgar González Gaudiano, coords. 2010. *Educación ambiental y manejo de ecosistemas en México*. México: Instituto Nacional de Ecología.
- Díaz Tepepa, María Guadalupe y Elías Pérez Pérez. 2013. “Epistemologías indígenas e integridad sociedad-naturaleza en educación intercultural”. En *Estado del conocimiento: área 12 multiculturalismo y educación*, coordinado por María Bertely Busquets, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz Tepepa, 449-476. México: Anuies; Comie.
- Erickson, Frederick. 1989. “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza.” *La investigación de la enseñanza*, núm. 2, 195-301.
- Espinosa Rivas, María Magdalena. 2016. Entrevista a docente de la ENBIO fuera de servicio, perteneciente a la cultura *ñu savi* (mixteco). 16 de marzo.
- . 2016. Entrevista a Egresado de la ENBIO perteneciente a la cultura zoque. 20 de julio.
- Flick, Uwe. 2004. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- García, Víctor. 2003. *Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca. Guía Académica 2002-2003*. Oaxaca: Fondo Editorial del IEEPO.
- García Campos, Helio Manuel. 2013. "La educación ambiental con enfoque intercultural: atisbos latinoamericanos". *Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza* 6 (11): 161-168. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia>.
- Gasché, Jorge. 2008. "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura". En *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales bilingües*, coordinado por María Bertely y Rossana Podestá. Quito: Abya Yala. <https://tinyurl.com/yynoy7m3>.
- González Apodaca, Érica. 2008. *Los profesionistas indios en la educación intercultural: etnicidad, intermediación y escuela en territorio mixe*. México: Universidad Autónoma Metropolitana; Juan Pablos.
- González Gaudiano, Edgar. 2012. "La ambientalización del currículum escolar: breve recuento de una azarosa historia". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* XIV (2): 15-24. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev162ART2.pdf>.
- González Gaudiano, Edgar y Miguel Ángel Arias Ortega, coords. 2015. *La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México 2002-2011*. México: Anuiés; Comie.
- Lefebvre, Henri. 1983. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena y Arturo Argueta Villamar. 2011. "Saberes indígenas y diálogo intercultural." *Revista Cultura y Representaciones Sociales* 5 (10): 31-56. <https://tinyurl.com/y5bhme93>.
- Ramos García, Catherine, Ana Delia Tenorio y Fabio Muñoz. 2011. "Tejiendo cosmologías: educación ambiental en contextos interculturales, el caso del clima y los ciclos naturales ligados al sol y a la luna". *Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, Edición Extra-Ordinaria Bio-Ponencias. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia>.

- Reyes Ruiz, Javier. 2015. "Prefacio". En *La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México 2002-2011*, coordinado por Edgar González Gaudiano y Miguel Ángel Arias Ortega, 15-18. México: Anuies; Comie.
- Sartorello, Stefano Claudio. 2009. "Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 2 (3): 77-90. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf>.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). 2013. "Programa del curso Ciencias Naturales, tercer semestre". *Plan de estudios 2012 Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. México: SEP.
- Vargas Beal, Xavier. 2011. *Investigación... ¿Qué es eso?* Guadalajara, México: Iteso.
- Vásquez Romero, Bulmaro, Adán Jiménez Aquino y Mireya Hernández Montellano. 2014. "Un modelo en construcción sobre la formación de profesores indígenas en la ENBIO". *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal RIDAA*, núm. 64-65, 163-177. <http://www.ridaa.es/ridaa/index.php/ridaa/issue/view/7>.
- Williamson Castro, Guillermo. 2009. "Educación ambiental intercultural: ¿un nuevo paradigma?". *Revista Colombiana de Educación*, núm. 56. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635250007>.

14 Formaciones identitarias en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca

Fabiola de la Rosa Domínguez
Posgrado en Pedagogía
Universidad Nacional Autónoma de México

Los seres humanos no nacen para siempre
el día que sus madres los alumbran:
la vida los obliga a parirse a sí mismos una y otra vez,
a modelarse, a transformarse, a interrogarse
(a veces sin respuesta)
a preguntarse para qué diablos han llegado a la tierra
y qué deben hacer en ella.

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Introducción

El epígrafe de arriba expresa el proceso de formación identitaria al que cada uno de los que poblamos este mundo estamos sometidos, no hay hombre o mujer que nazca y sea para siempre: en el transcurso de la vida se está siendo. Las investigaciones educativas se han centrado en los procesos de formación de los estudiantes. Dentro de este trabajo se pretende dar cuenta del correspondiente a la identidad que construyen los estudiantes ikoots en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) a partir de las prácticas, discursos y experiencias que viven dentro de la institución educativa. Para dar cuenta de este fenómeno, se retoma la narrativa, por su carácter humano ante todo, tomando en cuenta que las personas somos seres contadores de historias (Connelly y Clandinin 1995, 11).

Mirando hacia los pueblos

La puesta en perspectiva de nuestros pueblos originarios nos permite vislumbrar una historia de despojo, exclusión y dominio. El despojo de tierras, desde la colonización hasta el presente, es un problema latente; sin embargo, no solo es la usurpación del territorio, sino, como menciona Vera-Herrera (2016, 41), “al escindir a las comunidades de su territorio —la tierra, el agua, el bosque, las semillas—, también las despojan de sus medios de subsistencia: todas las estrategias y saberes mediante los que la gente, las comunidades, lograron por siglos sustentarse buscando y defendiendo su vida, su historia, la justicia y su destino como comunidades y pueblos”.

Es decir, ante el despojo sufrido, se genera la exclusión de los saberes propios de las comunidades, y estos comienzan a verse como improductivos. En palabras de Boaventura de Sousa Santos (2010), se genera una monocultura del saber y el rigor del saber, que consiste en la universalización de ciertos saberes como criterios únicos de verdad desde un centro de poder, y al erigirlos como únicos se propicia la ausencia de otros saberes; de esta manera, su no existencia implica la lógica del ignorante.

Aunado a ello, ante tal situación de despojo y exclusión surgen la dominación y explotación de las comunidades; luego, “despojar a la gente de sus fuentes y medios de subsistencia no tiene otro resultado que fragilizar en extremo a los agraviados, que se hunden en el reino de la necesidad y la escasez, de tal suerte que puede no quedarles sino aceptar las condiciones de trabajo, vivienda y explotación que impongan los patrones” (Vera-Herrera 2016, 42). Con ello, se concreta la exclusión de la palabra con la imposición de los saberes de Occidente y su palabra para nombrar al mundo, pero sobre todo es desde su visión que se les nombra.

Lo mencionado anteriormente incide en la pérdida de la identidad, es decir, se ha buscado que se pierdan las estrategias y saberes mediante los que las comunidades lograron sustentarse por siglos; pérdida de saberes y lengua, por ende, pérdida de identidad. Entonces, poniendo en perspectiva la historia de los pueblos indígenas, se puede vislumbrar uno de los peores crímenes

cometidos por la humanidad: negarle a la gente su identidad.¹ Es ante esta situación que instituciones como la ENBIO cobran relevancia por tener como misión el fortalecimiento de la identidad.

Contexto de la investigación

El presente trabajo es un avance de la investigación que se realiza en la ENBIO. Esta institución pertenece al sistema de educación pública del nivel superior en el campo de la formación inicial docente, en el ámbito de la educación intercultural y en el contexto de los pueblos originarios; se ubica en el municipio de Tlacoahuaya (región de los Valles Centrales) en el estado de Oaxaca. Para la realización de este trabajo se tuvo el acercamiento con dos estudiantes pertenecientes a la etnia ikoots,² cuyo lugar de origen es el pueblo de San Mateo del Mar.

La ENBIO está integrada por estudiantes que provienen de los dieciséis pueblos originarios que conviven en la entidad: amuzgo, cuicateco, chatino, chinanteco, chocholteco, chontal, ikoots, ixcateco, ayuuk, mazateco, zapoteco, mixteco, náhuatl, tacuate, triqui y zoque. La ENBIO se distingue por su modelo de formación centrado en atender la lengua y el fortalecimiento de la identidad a través del trabajo académico.

Desde su surgimiento, la ENBIO tuvo como propósito vincularse a la vida actual de los pueblos y comunidades indígenas del estado de Oaxaca, con la expectativa de formar maestros que promuevan una educación en la que se reivindiquen los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas. De acuerdo con la educación que nosotros suponemos que se quiere en los pueblos originarios y de acuerdo con las necesidades de formación de docentes en el estado

¹ “Para John Berger, siguiendo a Fanon, ‘el crimen más grande del poder es el crimen de negarle a la gente su identidad’ (Vera-Herrera 2016, 50).

² Se optó por esta etnia por ser una de las que menos población registran entre los estudiantes de la institución.

de Oaxaca, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca entiende la educación intercultural como aquella que atiende las necesidades educativas de los pueblos indígenas desde diferentes ámbitos, tales como su cosmovisión, la organización social, las prácticas comunitarias y las diferentes actividades vinculadas con la vida de la comunidad (Reyes y Vásquez 2008, 89).

La escuela como campo de relaciones

Se concibe a las escuelas como un *campo de relaciones* generado por la interrelación entre sujetos que participan en la formación, y entre ellos y el conocimiento de su propio proceso de formación. En la medida en que los sujetos-estudiantes realizan las tareas que llevan a conformar ese campo, se establecen relaciones con los otros, lo cual implica un proceso de formación identitaria; es decir, como personas involucradas en ese proyecto en común, esas relaciones que establecen tienen un contenido identitario.

“El campo es un espacio cuya estructura es una situación de relación de fuerzas entre los agentes o entre instituciones comprometidas” (Bourdieu 1984, 113). Visto desde este referente, la escuela como campo de relaciones se construye con base en la interacción de los actores, que da paso a un proceso de construcción y deconstrucción tanto de saberes como de la identidad.

Si bien el objetivo de las instituciones escolares se centra en el ámbito del conocimiento, al conformarse como un campo de relaciones, el encuentro-desencuentro con los pares, así como con los demás actores que dan vida a las instituciones, genera procesos de formación de la identidad. En el caso de la ENBIO, la diversidad existente da paso al tejido de una experiencia de construcción de identidad a través de todo un universo simbólico de referencia, donde los valores, creencias, prácticas, hábitos y costumbres se transmiten e interactúan. De tal manera, los estudiantes de cada etnia, al interactuar con sus pares y con otras etnias, viven un proceso de reconocimiento de sí, puesto que al relacionarse con los otros uno se posiciona ante ellos. Asimismo, mediante este encuentro se intenta responder a cuestiones como ¿quién soy?, ¿para qué estoy aquí? Es decir, durante este encuentro con los otros surgen experiencias que llevan a los

estudiantes, maestros y demás actores a repensarse en función de las prácticas, discursos, etcétera.

De la noción de *identidad*

Al hablar de la identidad teóricamente, se debe tener en cuenta que los aportes provienen de las más diversas disciplinas y se desarrollan durante todo el siglo xx y hasta hoy día. La temática de la identidad se introduce en las ciencias sociales con la influencia del psicoanálisis y ocupa un lugar central a partir de 1960. De acuerdo con Giménez (1997, 2005), el concepto de *identidad* está íntimamente ligado a la noción de *cultura*; es decir, la identidad se forma partiendo de la cultura o subculturas a las que se pertenece, o bien de las que se participa.

Asimismo, se entiende la identidad como un concepto “bajo borramiento” (Hall 2003), donde el uso no se limita a su etimología,³ en palabras de Hall (2003, 17): “las identidades nunca están unificadas [...] nunca singulares sino construidas múltiplemente a través de diferentes discursos, prácticas y posiciones, frecuentemente entrecruzadas y antagónicas”. Este autor (Hall 2003) plantea la identidad como un carácter procesual, construido y nunca acabado; en este sentido, se habla de formaciones identitarias. Las personas como sujetos históricos se recrean continuamente en un proceso dinámico, el cual se desenvuelve en la articulación de dos dimensiones analíticas: el plano biográfico y el plano relacional o social. Olmedo España habla de diversos tipos de identidad, los cuales se muestran a continuación.

³ Desde el punto de vista de la etimología latina, la identidad (*idem, is-dem*: ‘este aquí y no otro’) aparece como un adjetivo o pronombre demostrativo, como en la lengua griega, por medio del cual se insiste en indicar algo con precisión diferenciándolo de otra cosa. La expresión *identidad* es una forma latina tardía (*identitas*), que sugiere la idea de la misma entidad: *idem entitas* (Daros 2005, 32).

Cuadro 14.1
Tipos de identidad

Identidad personal	Constituida por el conjunto de características del individuo pese a los cambios que se dan en funciones dentro de la estructura. Por ejemplo, nombre, edad o sexo de las personas.
Identidad grupal	Se manifiesta cuando el individuo se identifica con el grupo al cual pertenece, se reconoce como parte de este y comparte con ellos sus valores, símbolos, cualidades, etcétera. Cuando se comparte esta identidad étnica con un grupo de hombres o de mujeres: identidad de género, pero también existen identidad lingüística, identidad geográfica, identidad de clase.
Identidad cultural	Es la identificación que se manifiesta hacia la cultura dentro de la que ha nacido y crecido el individuo, quien comparte los valores y costumbres de su cultura.
Identidad nacional	Es la complementación del ser personal con el ser social de la persona dentro de un grupo humano, una cultura y una estructura social y política. En este caso, hablamos, por ejemplo, de la identidad guatemalteca, mexicana, etcétera. Es la pertenencia a un Estado-nación, desde la cual se comparte una visión sobre este.

Fuente: Olmedo en López (2014, 9).

Formaciones identitarias desde las narrativas

Connelly y Clandinin (1995, 11) mencionan al respecto del uso de la narrativa en investigaciones educativas: “La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos humanos experimentamos el mundo.”

Luego, las narrativas centradas en las formaciones identitarias permiten visualizar los cambios sociales y culturales en las vidas singulares de los estudiantes de la ENBIO, y es a través de las narrativas que se pueden recuperar las experiencias del proceso de formación identitaria. En este sentido, se entiende que la narrativa “es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación. ‘Narrativa’ es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio” (Connelly y Clandinin 1995, 11).

Al abordar el estudio de las formaciones identitarias desde la narrativa se pone en primer plano al sujeto, centrándose en las experiencias; de ahí la importancia de recurrir a la narrativa, pues permite al estudiante visualizar el lugar donde la formación/transformación de la identidad se genera, y a partir de las experiencias dentro de su proceso de formación es que se posiciona como sujeto social. Trabajar con las narrativas permite poner en evidencia el movimiento que se genera en las identidades de los estudiantes durante su formación dentro de la ENBIO.

La identidad como proceso continuo implicado en la cuestión del *¿quién-soy-yo?*, que lleva a los estudiantes a situarse frente a los otros, y por otra parte, la idea misma de investigar la identidad toman forma y relevancia en la vida de los seres humanos por permitir ver a través de sus pertenencias, sus solidaridades, sus actividades, sus vínculos simbólicos o concretos y su *ser-en-el-mundo*.

Desde las narrativas, es posible acercarse a un entendimiento de la experiencia de los estudiantes desde cómo ellos la perciben, posicionarnos desde su lugar; luego, como menciona Vera-Herrera (2016, 51), “[Desde la narrativa, se es] centro único de [...] nuestra experiencia implica que todos somos insustituibles. Somos iguales en que somos diferentes”, así pues, aun cuando los estudiantes tengan experiencias en común, a cada uno de ellos les afectará o no de manera diferente en la formación de su identidad.

La construcción de la identidad de los estudiantes ikoots de la ENBIO

A continuación, se presentan extractos de los relatos de vida, en los cuales se pone atención principalmente en la identidad vinculada a la pertenencia a su pueblo de origen, por lo cual se dio cabida a las experiencias, así como a las sensibilidades y prácticas que permiten vislumbrar los pensamientos de las ikoots participantes en esta investigación.

Ikoots⁴ ingresó a la ENBIO en 2017⁵ en la licenciatura en Primaria, y solo durante periodos vacacionales le es posible regresar a su lugar de origen. Ella expresó que entró a la ENBIO por una cuestión en particular, la cual se relaciona con el enfoque de formación de docentes bilingües de la institución. Al respecto, menciona: “como veo el contexto de mi comunidad, de que ya se va desplazando la lengua; entonces, se va perdiendo, y por eso es el interés de seguir fomentando la lengua en los niños, con la educación bilingüe” (Ikoots, entrevista por De la Rosa, 15 de junio de 2018).

En las palabras de Ikoots se puede identificar un punto importante que permite dar cuenta, entre otras cosas, de la importancia de la lengua originaria como parte de un pueblo. La otra estudiante de la etnia ikoots también resalta el valor de la lengua. De su testimonio se recupera que:

- Ella habla la lengua *ombeayiüts* gracias a sus padres, que fueron quienes la enseñaron, pero al igual que los niños de su comunidad, no la habla al cien por ciento, la mezcla con el español. Ella sabe que es importante aprender y saber hablar las lenguas originarias porque son las últimas generaciones de hablantes, y con eso tienen la posibilidad de enseñar a la nuevas generaciones que vienen, porque si no se aprende o dominan más el español, la lengua, que es el origen de las culturas y lo que las resalta, se va perdiendo.
- Ella se reconoce como una persona única porque habla dos lenguas y tiene otro pensamiento o conocimiento de lo que es el mundo exterior. Su experiencia como perteneciente a un pueblo originario la ha llevado a ver cómo la sociedad los ha mal llamado indígenas; que el trato que han vivido por pertenecer a un pueblo es malo, como si les dijeran que por esa condición ellos no supieran nada, y que sus costumbres y tradiciones no están siendo vistas por la sociedad.

⁴ Dentro del trabajo se refiere a las estudiantes por un nombre elegido por ellas, esto debido a una cuestión de ética para mantenerlas en el anonimato. En este caso, Ikoots se retoma tanto para la estudiante (con mayúscula inicial) como para la etnia.

⁵ Al momento de la entrevista cursaba el segundo semestre de su licenciatura.

A través de los relatos de Ikoots y de la otra estudiante, un punto de encuentro en relación con la lengua de su pueblo, la cual ambas ubican como importante punto de identificación; por ello, cada una a su manera resalta el valor del lenguaje. Al respecto, Coseriu (en Zimmermann 1991, 8) menciona:

[La lengua] guarda una relación global con el fenómeno de la identidad. Los elementos de esta dimensión de la lengua histórica en cuanto a identidad son: *1. La capacidad de comunicación que una determinada lengua histórica permite dentro del área de su uso. Es esa red de comunicación la que constituye al grupo mismo. 2. Su función de almacenar y transmitir las experiencias de un determinado grupo étnico. 3. Su carácter de símbolo para indicar la pertenencia a cierto grupo étnico* [cursivas de la autora].

De esta manera, es a través de la lengua que ambas vienen construyendo su identidad. Cabe destacar su aspiración a poder dar continuidad al uso de la lengua, así reconocen más allá de una denuncia de lo que está pasando en su comunidad, como producto de un proceso de desplazamiento de la lengua, hacen referencia a la idea de ser sus continuadoras, al ser aún portadoras de esta singularidad (hablantes de la lengua *ombeayüits*).

Asimismo, puede observarse la adhesión de ambas hacia una reivindicación de los pueblos a través de la lengua. Esto puede entenderse a través del orgullo étnico. Al respecto, Carrasquel (en De la Herrán y Rodríguez 2017, 165-164) menciona: “[es] el resultado del bienestar autodirigido por un sentimiento de confianza que celebra la valía de la herencia cultural y permite el desarrollo de la autoestima de un grupo social”. Este orgullo étnico se entiende como una acción que reivindica el valor de lo propio; en el caso de las ikoots, en referencia a la lengua, y de una manera consciente y comprometida su pretensión es participar activamente para fomentar el uso de su idioma.

La autoconcepción como no indígena y el autorreconocimiento como “una persona única por hablar dos lenguas”, por parte de la estudiante Ikoots, deja ver, por un lado, la importancia de la lengua como perteneciente a un pueblo, y por otro, la singularidad de ella como ikoots refleja con sus palabras su autorreconocimiento en relación con la diferencia. En palabras de Hall, la

construcción de su identidad se encuentra en el contraste de “yo” y otra persona. Esto quiere decir que está construyendo su identidad en relación con el otro y el contexto social; de manera que la identidad desde ella admite que hay puntos de diferencia que la constituyen como una persona única. En este sentido, Krotz (2002, 58) menciona:

Una persona reconocida como “otro”, no es considerada como tal en relación con unas particularidades individuales, y menos aún “naturales”, sino como miembro de una comunidad, como portador de una cultura, como heredero de una tradición, como representante de una colectividad, como iniciado de un universo simbólico, como participante de una forma de vida distinta de otras, como resultado y creador de un proceso histórico específico, único e irrepetible.

La diferenciación en el caso de esta estudiante refleja un elemento de configuración de sus particularidades (lo bilingüe), que le permiten asumir una posición y pensarse en relación con los otros portadores de una cultura al igual que ella. Cabe destacar que ha tomado distancia de sí misma, lo que le ha posibilitado notar cómo los otros ven a los pueblos originarios, le permite ver el rechazo y la invisibilización. En su relato resalta la diferencia de la que los pueblos originarios han sido parte al ser vista por otros, diferencia interpretada como carencia, invisibilidad; sin embargo, a través de estas mismas palabras surge la resistencia, la revaloración de la pertenencia a un pueblo.

A manera de cierre

La identidad es un constructo complejo que implica procesos de construcción, reconstrucción y deconstrucción por parte de los hombres y mujeres. Un proceso que se produce en la interacción social de los sujetos frente a discursos y prácticas (culturales, políticas, sociales, etc.); por ello, cada identidad, en tanto constructo social, implica la historia en la que se ha ido construyendo; así como las experiencias que han dado pie a las formaciones (construcción,

reconstrucción, deconstrucción) identitarias de los hombres y mujeres, y dichas experiencias no pueden omitirse en el intento de conocer al otro, hombre o mujer.

De lo anterior se desprende la importancia de recuperar, desde las narrativas, experiencias en torno a las formaciones identitarias de los estudiantes de la ENBIO durante su desarrollo académico. Ese análisis permite ver cómo se va generando el proceso de formación identitaria de los estudiantes de la ENBIO, cómo se forma su identidad en la interrelación durante la conformación del campo de relaciones (escuela). A través de la voz de las estudiantes, en este caso, es posible dar cuenta de los significados construidos en la institución, que van perfilando y enriqueciendo su identidad en el decursar de su vida cotidiana en dicho espacio. Asimismo, es posible saber cómo esta identidad que van construyendo las estudiantes da paso a la representación que han elaborado en torno a su etnia.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, Pierre. 1984. *Questions de sociologie*. París: Minuit.
- Connelly, Michael y Jean Clandinin. 1995. "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*, de Jorge Larrosa, Remei Arnaus, Virginia Ferrer, Nuria Pérez de Lara y Maxine Greene, 11-59. Barcelona: Laertes.
- Daros, William. 2005. "El problema de la identidad: sugerencias desde la filosofía clásica". *Invenio* 8 (14): 31-44. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4381762.pdf>.
- García Márquez, Gabriel. 2009. *El coronel no tiene quien le escriba*. México: Anagrama
- Jiménez, Gilberto. 1997. "Materiales para una teoría de las identidades sociales". *Frontera Norte* 9 (18): 9-28. <https://fronteranorte.colef.mx/index.php/fronteranorte/article/viewFile/1441/891>.

- Giménez, Gilberto. 2005. "Cultura, identidad y metropolitanismo global". *Revista Mexicana de Sociología* 67 (3): 483-512. <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2005.003.6029>.
- Hall, Stuart. 2003. "¿Quién necesita 'identidad'?". En *Cuestiones de identidad cultural*, compilado por Stuart Hall y Paul du Gay. Buenos Aires: Amorrortu.
- Herrán Gascón, Agustín de la y Yuraima Rodríguez Blanco. 2017. "Indicadores de supervivencia y muerte de culturas y lenguas indígenas originarias en contextos hispanohablantes excluyentes: la enseñanza como clave". *Revista Iberoamericana de Educación* (73) 1: 163-184.
- Ikoots. 2018. Entrevista por Fabiola de la Rosa Domínguez. 15 de junio.
- Krotz, Esteban. 2002. *La otredad cultural: entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología*. México: Fondo de Cultura Económica; Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- López Cañas, Ricardo. 2014. "Identidad cultural de los pueblos indígenas". Tesis de grado. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.
- Reyes Sanabria, Saúl y Bulmaro Vásquez Romero. 2008. "Formar en la diversidad: el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)". *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, núm. 53, 83-99.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2010. *Descolonizar el saber: reinventar el poder*. Montevideo: Trilce; Universidad de la República.
- Vera-Herrera, Ramón. 2016. "Si la globalidad fuera total, no imaginaríamos, como ahora, la salida". En *Con ojos bien abiertos: ante el despojo, rehabilitemos lo común (Un encuentro de colectivos a propósito de Iván Illich)*, coordinado por Susan Street. México: Universidad de Guadalajara; Ciesas.
- Zimmermann, Klaus. 1991. "Lengua, habla e identidad cultural". *Estudios de Lingüística Aplicada* 9 (14): 7-18. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.1991.14.162>.

El desplazamiento del *jujmití* como lengua materna en los alumnos del preescolar “El Pípila” Una narración de los miembros de la comunidad

Leticia López Castellanos

Claudia Amanda Peña García

Posgrado en Pedagogía

Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

En México, durante las últimas décadas se han llevado a cabo diversas investigaciones que centran su mirada en el reconocimiento de la diversidad cultural que caracteriza al territorio y en la importancia de la preservación de las lenguas originarias, pues son consideradas un elemento de riqueza. En muchos de estos estudios se relatan acciones realizadas en colaboración con los miembros de la comunidad con la intención de que las nuevas generaciones conozcan y valoren la lengua nativa que ahí se habla.

Aunado a lo anterior, diferentes instancias particulares y de gobierno han implementado estrategias o la puesta en marcha de programas que promueven la revitalización de las lenguas indígenas, como el establecimiento de escuelas bilingües, la elaboración de materiales educativos en diferentes lenguas originarias, el diseño de una asignatura de lengua y cultura indígena, campañas de fortalecimiento de dichas lenguas, entre otras acciones que buscan la preservación o recuperación de la diversidad cultural y lingüística que caracteriza nuestro territorio.

Sin embargo, dentro de estas investigaciones no siempre se recuperan las narraciones de los miembros de la comunidad respecto a la forma en que significan o conciben su lengua nativa. Generalmente, estamos acostumbrados a mirar desde una sola postura, a escuchar una sola historia, sin considerar la diversidad de miradas que existen respecto al tema que se aborda. Como diría Ngozi Adichieç (2009), contar una historia única se convierte en un peligro, pues en ocasiones quienes realizan los relatos del surgimiento de una lengua originaria dentro de una localidad son personas que no pertenecen a esta. Si

Figura 1
Vista panorámica de San Juan Quiotepec



Fotografía de Leticia López Castellanos.

comenzamos a contar dicha historia recuperando las fechas establecidas por la cultura occidental y no desde la experiencia de los integrantes de mayor edad de la comunidad, se obtendrá una narrativa totalmente diferente.

En muchas ocasiones, quienes escuchan una historia única de su lengua originaria y de su cultura, la cual no se recupera de las vivencias de los miembros de la comunidad, pueden considerar poco relevante el transmitirla a las nuevas generaciones, y esto ocasiona la pérdida de la lengua, pues se prefiere que los niños en edad escolar aprendan el español como primera lengua. De acuerdo con Espinosa (2013, 242):

La conciencia de ser uno mismo y distinto a los demás constituye la esencia de la identidad. Sin embargo, en tanto vivimos en colectividad, la identidad individual se nutre de características compartidas con otros que, al seleccionarlás como propias, configuran “un nosotros” muy particular y específico. El sentido de pertenencia a un grupo étnico radica precisamente en la asunción

personal de identificadores que les son comunes, y que al mismo tiempo los diferencian de los otros.

Por lo anterior, surge la intención de conocer la forma en que algunos miembros de la comunidad de San Juan Quiotepec, ubicada en el estado de Oaxaca, valoran su lengua nativa, el *ju jmí* (chinateco); así como la importancia que le atribuyen en el proceso de aprendizaje de los niños que asisten al preescolar el “El Pípila”, en dicha localidad.

La comunidad de San Juan Quiotepec y la cultura *tsa-chii*

En el estado de Oaxaca se encuentra la comunidad de San Juan Quiotepec, la cual recibe el nombre de San Juan en honor a un apóstol, personaje bíblico, considerado el santo patrón del pueblo, y Quiotepec, nombre mexicano que se descompone en las partículas *quiott* y *tépetl*; la primera significa quiotes y la segunda cerro, o sea, en lengua náhuatl significa: “cerro donde crece la flor de maguey”. La localidad colinda al Norte y al Este con San Pedro Yólox, así como con San Pablo Macuilianguis y Santiago Comaltepec al Sur (Inafed 2015).

En la lengua *ju jmí*, las comunidades vecinas llaman al pueblo *tsa-chii'*; la primera sílaba significa ‘gente’, y la segunda, ‘loma’, quiere decir, gente de la loma. Mientras que los ancestros se hicieron llamar *tsa ju jmí*, que significa gente de palabra antigua, y hasta hoy en día se sigue conservando esta denominación. Uno de los miembros de la comunidad relata que:

El pueblo se fundó por el desplazamiento [...] de una familia con treinta personas que buscaban donde establecerse. Anduvieron en busca de tierras fértiles, pasaron por montes en donde la comida se descomponía fácilmente, se enfrentaron también a escasez de agua, a vientos que no permitían su establecimiento, para posteriormente llegar a un monte más alto [...] en el que hacía mucho frío, desde ahí vieron las tierras donde ahora está el pueblo. Decidieron quedarse porque las condiciones eran favorables: había mucho pasto, el frío era controlable y no se sufría de escasez de agua. Durante todo

el recorrido cargaban a San Juan Bautista, y los ancestros llamaron al pueblo con el nombre del santo, y Quiotepec por la cantidad de quiote que había en la región. Así es como generación tras generación ha crecido y vivido el pueblo (López, entrevista por López y Peña, 11 de mayo de 2017).

Desde entonces y hasta la fecha, cada 24 de junio se celebra el día de san Juan Bautista, santo patrón de la comunidad. Esta festividad es la más significativa y se festeja a través de la realización de un ritual. La celebración empieza con una misa a la cual acude toda la población católica. Algunas señoras venden flores en el atrio de la iglesia, al término de la misa sale una procesión con el santo y se realiza un recorrido por las calles principales del pueblo, en la que tanto mujeres como hombres cargan la imagen de san Juan con la intención de que este cuide a la comunidad. Al finalizar la procesión, cada familia come algo especial preparado para la ocasión e invitan a sus compadres a compartir la comida. En esta fiesta las autoridades municipales se encargan de realizar bailes, jaripeo, carreras de caballos, torneos de fútbol y basquetbol, e invitan extensivamente a las comunidades vecinas para que se unan a la celebración. Durante esta fiesta acude mucha gente a disfrutar y los hijos de los migrantes regresan a vacacionar; así propician la convivencia entre los miembros de la cultura *tsa chíí* y las comunidades vecinas.

Esta y otras celebraciones forman parte del bagaje histórico que da identidad a la comunidad, puesto que forman parte de la cultura, la cual puede ser definida como:

El conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social, en la que se engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias, por lo que le brinda al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos; pues a través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones (Unesco 1982).

Históricamente, para transmitir su cultura a las nuevas generaciones dentro de la comunidad se emplearon relatos y narraciones que los ancianos compartían utilizando la lengua nativa, que era y es el *ju jmí*. Mediante estos, los hombres tomaban conciencia del lugar que ocupaban dentro del grupo. En este sentido, Camarena (en De Garay 2006) asegura que a través de los relatos de una comunidad es posible analizar la idea de esta, de sus integrantes, del tiempo y espacio que originan su vida, es decir, conocer su cultura.

Actualmente, en la comunidad, de acuerdo con los datos del Censo de Población del INEGI 2010, se cuenta con una población total de 2 313 habitantes: 1 153 hombres y 1 160 mujeres; de los cuales 1 981 personas, en su mayoría adultos, tienen como lengua materna el *ju jmí*; sin embargo, por diferentes causas han dejado de enseñarla a sus hijos. Aunado a esto, dentro de las escuelas de la comunidad se ha dejado de aprender y enseñar esta lengua; en particular en el preescolar bilingüe “El Pípila”, que cuenta con una matrícula total de 54 alumnos: 22 niñas y 32 niños, de los cuales 20 % se considera bilingüe, 70 % es monolingüe en español y 10 % entiende las dos lenguas pero su lengua materna es el español.

Si bien dentro de la normatividad se establece que los alumnos de nivel preescolar deben adquirir la confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna (indígena o español), mejorando su capacidad de escucha y enriqueciendo su lenguaje oral al comunicarse en situaciones diversas (SEP 2011), algunos padres de familia, al igual que los profesores del preescolar de la comunidad, han dejado en segundo término la enseñanza del *ju jmí* como primera o segunda lengua, y así la relegan al olvido.

La importancia del *ju jmí* en los *tša-chii'* como elemento de transmisión

Dentro de la comunidad de Quiotepec, los *tša-chii'* significan y valoran de diferente manera el *ju jmí* y su cultura, con base en sus experiencias de vida. De acuerdo con Escámez et al. (2007), los valores de una comunidad se reinterpretan al hilo de los acontecimientos y circunstancias que se van produciendo en el

entorno, pues si bien los padres de familia son la base y el primer referente del lenguaje oral, depende de ellos elegir la lengua en que les hablarán a sus hijos.

Al entrevistar a algunos de los miembros de la comunidad, en particular a los padres de familia, ha sido posible recuperar lo que ellos piensan respecto a la lengua *ju jmi*, y ello permite tener un acercamiento a otras formas de concepción y valoración de las lenguas originarias:

Pues considero que tanto el español como el *ju jmi* son importantes. Aunque el *ju jmi* creo que es importante porque aprenden de su origen, de sus raíces y de todo eso; a la vez, el español también es importante porque si salen a Oaxaca, el chinanteco no les va a servir mucho (Alavés, entrevista por López y Peña, 19 de enero de 2017).

Si bien la adquisición del español es relevante, cabe mencionar que el aprendizaje de la lengua nativa de forma oral es importante. Para lograr la adquisición de esta, es necesario que a los niños dentro del núcleo familiar se les hable en dicha lengua, como señala una de las madres entrevistadas:

Es necesario que toda la familia hable en *ju jmi*. Por ejemplo, mis hijos entre ellos hablan el *ju jmi* y también el español, por eso considero que las dos lenguas son importantes, y ellos están aprendiendo al mismo tiempo ambas lenguas. Porque sí he visto a gente que a pesar de ser del pueblo, haber nacido aquí y hablar el *ju jmi*, sus hijos solo hablan en español. Tal vez porque les da pena hablar nuestra lengua o les da pena que sus hijos la hablen. También debemos de hablarle a los niños desde bebés en *ju jmi*; así, cuando crezcan lo podrán hablar, y si salen a vivir a otro lugar, se llevarán su lengua y siempre podrán hablarla. Porque el español se aprende fácil, en la escuela, en la calle, la televisión transmite en español; en cambio, el *ju jmi* es más complicado, porque si se pierde, ya no habrá forma de recuperarlo (García, entrevista por López y Peña, 19 de enero de 2017).

En este sentido, Saunders (en Baker 1993) menciona que el bilingüismo desarrolla en un primer momento la habilidad de escucha y habla en dos

lenguas, puesto que los niños pasan por una secuencia de tres estadios para llegar a ser bilingües. Esta secuencia no es absoluta, depende de cada individuo. Baker (1993) menciona que el primero dura hasta los dos años de edad, donde el niño a lo largo de su vida ha escuchado las lenguas; sin embargo, durante esta etapa el niño no identifica diferencias entre ambas, por lo que el vocabulario es tratado como parte de un sistema global. En el segundo estadio, cuando el niño empieza a hablar, puede que todavía mezcle las dos lenguas, pero se incrementa la diferenciación entre ellas; ya en esta etapa el vocabulario se separa y el niño sabe qué lengua hablar a cada persona y en qué momento. Por último, en el tercer estadio el niño diferencia completamente las dos lenguas y raras veces las mezcla. Sin embargo, se debe tener presente que el aprendizaje de una lengua no se reduce al mero reconocimiento o decodificación de las grafías. Spolsky (en Baker 1993) parte de la noción de que todo aprendizaje de una segunda lengua tiene lugar en un contexto social. El hogar, la comunidad, la escuela, la familia directa e indirecta, los grupos de compañeros y los maestros son quienes ofrecen valores y lugares, recursos y práctica, puesto que mediante las interacciones y la participación dentro de las actividades de la comunidad no solo es posible aprender la lengua nativa, sino que a partir de ellas los sujetos dan sentido y significado al aprendizaje de esta, a través de las creaciones que las personas realizan en su encuentro con el mundo, el cual está permeado de signos, referentes e interpretaciones (Bruner 2006).

En este sentido, para una de las madres de familia, el hablar las dos lenguas representa el siguiente significado:

Yo considero que tanto el español como el *ju jmí* son importantes, aunque pienso que si les enseña primero en *ju jmí* el problema sería al entrar a la escuela: se les complicaría aprender, porque cuando yo entré al preescolar no sabía nada de español y se me hizo muy difícil. No entendía nada de lo que me enseñaban, por eso creo que los dos son importantes, pero que aprendan primero el español, para que cuando entren al preescolar se les facilite aprender. Así entenderán lo que dice la maestra, porque a veces mandan maestros que solo hablan español (García, entrevista por López y Peña, 19 de enero de 2017).

Dado que la mayoría de los niños ya no hablan el *ju jmi*, dos padres de familia nos comparten por qué sus hijos no hablan la lengua:

Cuando mi hijo era chiquito, le hablábamos en español, por eso es que lo habla más que el *ju jmi*, pero el *ju jmi* lo entiende muy bien. Me gustaría que mi niño aprendiera a escribir en *ju jmi*, porque conforme crecen, aprenden más. Es como el español, solo que aprender a escribir en *ju jmi* sería muy bonito, porque en donde estén podrán escribirla y así ya no se perdería nuestra lengua (García, entrevista por López y Peña, 19 de enero de 2017).

En contraste con la postura de los padres citados, algunos miembros de la comunidad reconocen que el español es más importante y dejan el *ju jmi* en segundo término:

Usted preguntaba si nos interesa que ellos hablen chinanteco. Sí estaría bien, pero nos interesa más que hablen español. ¿Qué pasa? Muchachos ya de bachillerato hablan su español mal, yo he escuchado que su español es malo, pues; entonces, ellos salen a la ciudad a estudiar un nivel medio superior, y pues en materia de español no lo hablan bien, y entonces eso está un poco mal. Yo creo que la prioridad es el español porque tarde o temprano tienen que salir, tanto para estudiar como a trabajar o hacer una vida en Oaxaca, México o en Estados Unidos, lo que acostumbran mucho, pues. El día de mañana que regresen, pues si le fue bien, qué bueno, no, pero pues antes yo creo que lo primero es aprender a hablar español. Ya el chinanteco queda en un segundo término, pero si hubiera una oportunidad de que nos dijeran: “Les vamos a enseñar”, ya sea en el preescolar o alguien que diera clase, yo no diría que no, pero que se les de una hora después de clases, porque si los metemos en las horas de clase, como decía mi esposo, lo que más le sirve a mi hija para salir es todo lo que viene en el libro, y si quita uno un poco del libro y mezcla chinanteco, entonces ella se está quedando atrás. Aunque de por sí estamos atrasados, y pues va a quitar más tiempo lo del chinanteco, y pues vamos a estar atorados más todavía, y pues yo digo un espacio aparte. Pero para mí, la prioridad es que hablaran español (Alavés, entrevista por López y Peña, 19 de enero de 2017).

De acuerdo con la Unesco (2003, 4):

entre las comunidades etnolingüísticas se observan distintas opiniones respecto a las perspectivas de futuro de sus lenguas. Algunos hablantes de lenguas en peligro llegan a considerar que su idioma es atrasado y poco práctico. Con frecuencia esas percepciones negativas están directamente ligadas a la presión socioeconómica de una comunidad lingüística dominante.

Estas ideas desfavorables también están presentes en el pensamiento de algunas personas de Quiotepec, ya que el español sigue ocupando un lugar primordial para algunos de los habitantes de la comunidad *tsa chíí*, por ser considerada de dominio y una forma de comunicación externa, así como una posibilidad para lograr crecimiento económico y personal. Por lo anterior, damos cuenta de la amenaza latente que existe de que en algunos años la lengua pueda extinguirse. Los padres de familia hablan sobre cómo se imaginan la situación lingüística de la comunidad en treinta años:

Considero que en unos treinta años, es más, en unos ocho años, ningún niño de preescolar hablará el chinanteco. Si ahorita mis hijos no lo hablan, imagínesse los nietos, ¿quién les enseñará?, pues nadie (Alavés, entrevista por López y Peña, 19 de enero de 2017).

A pesar de que algunos miembros de la comunidad continúan hablando en *ju jmí* a sus hijos, también consideran que con el paso del tiempo la lengua se perderá porque otros padres no realizan la misma práctica:

Este, yo creo que en unos treinta años sí se seguirá hablando en la lengua nativa, porque pues uno [refiriéndose a ella] aún vivirá más años. Mmmm... aunque depende de los papás, porque yo sí les hablo en las dos lenguas, pero los papás que no hablan en *ju jmí*, que solo hablan con sus hijos el español, y en esos casos sí se perdería la lengua (García, entrevista por López y Peña, 19 de enero de 2017).

Otras personas afirman que lo más probable es que en treinta años la lengua haya desaparecido:

Dudo mucho que en treinta años se siga hablando la lengua, porque para entonces muchos de los abuelitos ya no vivirán y los jóvenes de ahora hablan más el español que el *ju jmi*, y así se irá perdiendo poco a poco la lengua. También porque algunos abuelitos que ya saben hablar español les hablan a sus nietos en español, y se van acostumbrando a eso hasta dejar de hablar el *ju jmi* (Castillo, entrevista por López y Peña, 11 de enero de 2017).

Si bien la concepción de la lengua por parte de los miembros de la comunidad aquí citados deriva de las experiencias que han tenido a lo largo de su vida, de la visión que otras culturas del mundo tienen de ellos y de la cultura que los rodea, conciben su lengua nativa como un elemento esencial en la vida de las personas de la comunidad, a partir del cual es posible interactuar y dar a conocer las costumbres, tradiciones e historias de vida. En este sentido, la lengua materna de cada persona es una muestra de la rica variedad de expresiones del pensamiento y la capacidad de creación, recreación e imaginación de los grupos humanos (CGEIB 2008). Así pues, no podemos dejarla de lado ni mucho menos perderla, porque constituye nuestra memoria histórica, una riqueza que los ancestros nos heredaron.

Dentro de la escuela, la mayoría de los niños de preescolar hablan entre pares el español, fuera de la escuela pocos platican en *ju jmi*, a menos que los padres refuercen la oralidad en casa. Los profesores del preescolar imparten sus clases en español, hacen poco uso de la lengua originaria en el espacio escolar y no le dan importancia al aprendizaje de la lengua nativa, a que los niños aprendan a leer y escribir en *ju jmi*. Una de las razones con las que se justifican es porque la primaria es considerada general, a pesar de que el preescolar está inscrito ante la Secretaría de Educación Pública como indígena bilingüe; sin embargo, no se cuenta con material didáctico para impartir una educación bilingüe. Aunado a esto, en la primaria solo asiste un profesor hablante del *ju jmi*, los otros doce profesores son hablantes solo del español, lo que deriva en desinterés de los niños por hablar su lengua.

Reflexiones finales: la revitalización del *ju jmí* como elemento de transmisión cultural

Analizar las narraciones compartidas por los habitantes de la comunidad de San Juan Quiotepec nos permitió dar cuenta del sentido y significado que le dan al *ju jmí*, así como las dificultades a las que se han enfrentado y se enfrentan debido a la desigualdad y la desvalorización de su lengua frente al español, la cual se ha posicionado como dominante.

Si bien para atender esta situación se han establecido políticas públicas que buscan el fortalecimiento de las lenguas indígenas como prioridad, con la intención de favorecer la valorización de los conocimientos y formas de representar el mundo de los pueblos originarios, son estos grupos quienes deben empoderarse, valorar sus lenguas nativas y transmitir las de generación en generación, pues son las propias comunidades las que deben trabajar para que las lenguas originarias recobren vida en la cultura.

La importancia de la revitalización de una lengua originaria, en este caso el *ju jmí* en los niños que cursan el preescolar en la escuela “El Pípila”, deriva de la relevancia de preservar no solo una forma de comunicación, sino también la expresión de otras formas de comprender el mundo y la realidad, puesto que cada lengua constituye un referente de la cultura en la cual se produce, y esta última es la que otorga sentido y significado a la primera.

Como se puede apreciar en este capítulo, la pérdida de una lengua nativa en diversas ocasiones deriva de los procesos de cambios sociales, económicos, políticos y culturales que surgen a nivel global, y dan como resultado que los padres de familia decidan limitar el uso del *ju jmí* en el entorno familiar, por considerarlo un elemento de desventaja, y provocan un riesgo generalizado y generacional, de acuerdo con Martí et al. (en Ospina 2015), de sustitución de esta lengua nativa por otra, en este caso el español, con lo cual propician su pérdida.

De acuerdo con la Unesco (2003, 2):

El peligro de desaparición de una lengua puede ser el resultado de fuerzas externas, tales como aspectos económicos, religiosos, culturales o educativos;

sin embargo, también es posible que puede tener su causa en fuerzas internas, como la actitud negativa de una comunidad hacia su propia lengua, a menudo generada por presiones o aspectos externos, deteniendo la transmisión intergeneracional de las tradiciones lingüísticas y culturales. Esta situación se presenta dentro de esta comunidad.

En este sentido, algunos pueblos indígenas pueden llegar a asociar una condición socioeconómica desfavorecida con su cultura y con la lengua originaria que hablan, al grado de considerar que no merece la pena salvaguardarla (Unesco 2003); sin embargo, la lengua nativa de una comunidad y la cultura que a través de ella se comparte son un elemento central en el proceso de construcción de la identidad, pues transmiten los valores, creencias y tradiciones que caracterizan a la comunidad de pertenencia.

Por lo anterior, resultaría lamentable que los niños de la comunidad de Quiotepec perdieran el acervo de conocimientos culturales e históricos de su pueblo si llegan a desconocer la manera en que los miembros de la localidad nombran los elementos de su entorno, puesto que no es posible realizar una traducción literal al español de lo que una palabra en *ju jmi* representa y significa.

Referencias bibliográficas

- Alavés, Agustina. 2017. Entrevista por Leticia López y Claudia A. Peña. 19 de enero.
- Baker, Colin. 1993. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Bruner, Jérôme. 2006. *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Castillo, Cristina. 2017. Entrevista por Leticia López y Claudia A. Peña. 11 de enero.
- CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe). 2008. *El enfoque intercultural en educación, orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP.

- Escámez, Juan, Rafaela García, Cruz Pérez y Antonio Llopis. 2007. *El aprendizaje de los valores y actitudes: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Espinosa, María. 2013. *Educación indígena y resiliencia: el caso de los egresados de la telesecundaria Tetsijtslin*. México: Comie.
- Garay, Graciela de, coord. 2006. *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*. México: Instituto Mora; Conacyt.
- García, Isabel. 2017. Entrevista por Leticia López y Claudia A. Peña. 19 de enero.
- Inafed (Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal). 2015. *Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México*. <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM20oaxaca/municipios/20214a.html>.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). s. f. “Hablantes de lengua indígena en México”. <http://www.beta.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=20>.
- López, Isabel. 2017. Entrevista por Leticia López y Claudia A. Peña. 11 de mayo.
- Ngozi Adichieç, Chimmamanda. 2009. “El peligro de la historia única”. *TEDGlobal: Ideas Worth Spreading*. https://www.ted.com/talks/chimmamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es.
- Ospina Bozzi, Ana M. 2015. “Mantenimiento y revitalización de las lenguas nativas en Colombia: reflexiones para el camino”. *Forma y Función* 28 (2): 11-48. <http://www.redalyc.org/pdf/219/21944051001.pdf>.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). 2011. *Programa de estudios 2011: guía para la educadora. Educación básica preescolar*. <http://basica.sep.gob.mx/uploads/resource/resource/2487/Preescolar.pdf>.
- Unesco (United Nations Education, Science and Culture Organization). 1982. “Declaración de México sobre las políticas culturales”. http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals400.pdf.
- . 2003. *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Ginebra: Unesco. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf.

Eje tres

Biografía e historias de vida
Artes para hacer pedagogía

16

Narradores orales: una mirada al proceso coformativo desde la construcción de sentidos y significados

Paola Gisela Fuentes Sánchez

Posgrado en Pedagogía

Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

Un cuento es el único lugar donde dos personas que no se conocen, que jamás se han visto, pueden encontrarse en la más pavorosa intimidad.

EUGENIA RICO

El objetivo de la investigación que aquí comparto es comprender, a partir del relato de los narradores orales, la intencionalidad y trascendencia de su labor como parte del proceso coformativo e identitario de sus escuchas. A lo largo de las secciones que integran mi investigación me fue posible situar los alcances e importancia formativa de la narración oral de cuentos desde la coconstrucción de sentidos y significados generada a partir del encuentro propuesto por los narradores orales, agentes que han hecho de la narración su quehacer profesional, cultural, personal y, en cierto sentido, pedagógico, dadas las implicaciones formativas de su práctica. Así se refleja la riqueza, importancia y vitalidad tanto de su propia manera de asumirse a partir de su actividad como de la intencionalidad e impacto que esta puede tener para su público e incluso para sí mismos, dado el momento intersubjetivo en que están implicados.

Debo mencionar lo significativo que resultó establecer un vínculo entre autores como Frabboni, Bruner, Searle, Aguirre y Giménez —quienes fueron mis referentes teóricos centrales en el diálogo interdisciplinar que propuse en vías de una apertura hacia la diversidad y la posibilidad—, así como los autores

que me proporcionaron, ya sea desde una visión teórica, académica, psicológica, sociológica, pedagógica, etnológica o histórica, los elementos metodológicos que hicieron posible el cumplimiento del objetivo de esta investigación. Resalto principalmente a Camarena, Gutiérrez, Geertz, Bourdieu y De Garay, cuyas aportaciones me dieron las bases para construir un tejido de conocimiento generado desde la teoría y la narrativa de los sujetos de investigación, quienes hicieron aportaciones fundamentales para este estudio, además de que pueden considerarse dignas de un análisis transdisciplinar.

Este diálogo de múltiples voces me permitió, a partir de la sinergia entre los referentes teóricos y los sujetos de investigación, lograr una construcción epistemológica con base en la práctica de saberes y en el ejercicio analítico e incluso metacognitivo de dicha práctica, lo cual se convirtió no solo en un objetivo metodológico central, sino que además significó un distintivo clave de este estudio, que demuestra a su vez la cientificidad de la investigación narrativa.

De ahí mi consideración con respecto a que este trabajo presenta una doble apuesta: por un lado, desarrollar mi investigación a partir de una metodología narrativa que, junto con la entrevista, fuera validada como constructo epistemológico y, por otro, que a partir de ello pudiera mostrar la relevancia de la práctica de los narradores orales en el proceso formativo desde una perspectiva cultural como materia fundamental del campo pedagógico, resaltando y ampliando sus alcances en el proceso de formación identitaria.

Esta investigación muestra cómo teóricos y narradores orales hicieron posible la creación conjunta de nuevos sentidos y significados en torno al cuento y su narración desde la oralidad, que le permite ser ubicada como un proceso coformativo, con alcances incluso en la esfera identitaria y en la cocreación de mundos posibles a partir de una apuesta por el ser humano, y fomenta la apertura hacia múltiples lecturas de la realidad y la ficción. Además, esta oportunidad de reconocerse y reconocer al otro a partir de la narración de cuentos tiene importantes implicaciones en cuanto a la validación y reconocimiento de las emociones, lo cual es fundamental para conmover a quienes participan de la narración oral.

Objetivo general de la investigación

Comprender, a partir de la narrativa de los narradores orales, la intencionalidad y trascendencia de su labor como parte del proceso coformativo e identitario de sus escuchas.

Preguntas de investigación

- ¿Qué sentidos y significados asignan los narradores orales a su quehacer a partir de los conocimientos y experiencias que despliegan de su práctica en diversos espacios?
- ¿Qué sugieren los narradores orales sobre las implicaciones que tiene su práctica en el proceso coformativo e identitario?

Precisiones metodológicas

Si bien la formación de los seres humanos es permanente, puesto que es generada por el intercambio cultural, y dado que siempre estamos en contacto con el otro, podemos afirmar que estamos en continua construcción, deconstrucción y reconstrucción de nuestros aprendizajes, nuestra subjetividad y nuestra identidad.

Es en este sentido que mi propia investigación se vio atravesada por el proceso intersubjetivo en el que estuve inmersa como investigadora, tanto por el enriquecedor encuentro con los narradores orales, generado a partir de las entrevistas realizadas, como por los intercambios académicos que orientaron esta investigación. Ambos factores han sido pieza clave para su construcción, deconstrucción y reconstrucción.

A pesar de que mi objetivo, mi pregunta de investigación, mi metodología y mis ejes temáticos son los mismos desde un inicio, la investigación que presento dio un giro bastante significativo a partir de que cambié la mirada sobre mis sujetos de investigación, quienes ya no representan únicamente parte

del trabajo de campo y los datos empíricos, sino que participan de la construcción de conocimiento de este estudio, lo cual se dio a partir de una “relación basada en la colaboración e incluso la coparticipación” (Gutiérrez 2011, 13) entre los narradores y yo. De tal forma, puedo afirmar que esta investigación fue producto de interrelaciones humanas. Para que ello fuera posible, fue necesario redefinir mi lugar como investigadora y construir un trabajo de investigación “ya no sobre el otro, sino con el otro” (Gutiérrez 2011, 13).

Para compartir este proceso de transformación es importante además mencionar la trascendencia de haber resignificado el elemento metodológico central de mi investigación, la entrevista, la cual considero una construcción epistemológica, afirmación con la cual propongo dejar atrás su definición como técnica o instrumento de investigación a la que había sido reducida. Esta nueva propuesta de definición permite ubicarla en el ámbito de producción de conocimiento, a partir de la fundamentación y de la cientificidad.

Dado que en el ámbito de las ciencias sociales la construcción de conocimiento requiere partir de un marco social de referencia para entonces poder desdoblarse y comprender la realidad, la pregunta es ¿cómo nos acercamos a ese marco de referencia? Es justamente la interacción con los individuos lo que nos permitirá conocer su entorno no desde nuestra mirada, sino desde la suya, de tal modo que este intercambio intersubjetivo nos permita hacer correlaciones y comprender otros significados.

Es aquí donde la entrevista desempeña un papel imprescindible para realizar el encuentro con otros universos, para conocer su narrativa a partir de la escucha, por medio de lo cual podemos conocer tanto la forma y el lugar en que el otro se posiciona en el mundo como la experiencia y la subjetividad de los individuos entrevistados. Así, comparten un rico acopio de conocimientos que les son propios, y en este compartir —reflexionando además—, en sus objetivaciones, dan un sentido y valor a su vida cotidiana.

Asimismo, la construcción reflexiva de un guion de entrevista provocó respuestas que me permitieron describir, interpretar y posteriormente armar un entramado de microsignificaciones del entrevistado. Es importante que este modo de pensar las interrogantes de la entrevista parta de una lógica deconstructiva, dada a partir de la idea relacional de Ardoino (1988), la cual

nos permite comprender, desde la construcción social, la lógica de los grupos, recuperando sus particularidades a partir de, por un lado, la multirreferencialidad, que implica tomar en cuenta que un solo referente no basta, ya que entre más sean, tendremos perspectivas más amplias como investigadores, y, por el otro, la hermenéutica, que nos permite explicar, a través de la interpretación, un hecho desde el contexto histórico en que acontece. De esta manera respondo, desde la postura cualitativa de mi investigación, a un proceso metodológico que pretende deconstruir e interpretar las estructuras discursivas que producen los sujetos en los contextos determinados con respecto al objeto de investigación (Camarena 2006, 10). De ahí que metodológicamente presente este estudio como una investigación narrativa.

Desarrollo del tema de investigación

No hay mayor poder de provocación, de respuesta y de transformación,
que un ser humano que le habla al otro, mirándolo a los ojos.

MARCELA SABIO

La conciencia humana no es solo un fenómeno intelectual, esto es, no se queda únicamente en el plano de lo cognitivo, sino que el origen de los procesos psicológicos (como pensar, recordar o hablar) es social, se origina en las relaciones entre seres humanos. A este respecto, Bruner afirma que “aunque los significados están en la mente, sus orígenes y su significado están en la cultura en la que se crean [...] Nada está libre de cultura, pero tampoco son los individuos simples espejos de su cultura, puesto que son ellos quienes crean y transforman los significados” (2014, 23).

Observamos entonces que es la interacción lo que aporta un carácter social a la conformación del pensamiento individual, y no solo eso, sino también a la constitución de nuestra identidad, a la vez que dota de cierta riqueza a la forma de vida, pensamiento o sentimiento de cualquier cultura. La interacción social es lo que nos proporciona los primeros significados en nuestra

vida, los cuales adquirimos no como simples recipientes, sino haciendo valer la agencia¹ para transformarlos de manera única, según nuestra propia experiencia y la combinación de otros referentes. Por ello, expone Bruner, la interacción con otros es el medio por el cual es posible conocer en qué consiste una cultura, compararla con otras y formar así nuestros propios criterios para concebir el mundo.

De tal modo, como anota Guitart (2008), el sentido y el significado que se les da a la vivencia parten de la experiencia, de las personas con quienes interactuamos, de la manera de valorar, interpretar, juzgar y percibir lo que nos rodea; lo cual resignificamos y apropiamos. Podemos reiterar entonces que nuestras experiencias van de afuera hacia dentro, y no al contrario. La vivencia se construye culturalmente y está sujeta a ciertos ajustes a partir de la reflexión personal. Así, el papel de la educación, como menciona Bruner, es ayudarnos para poder aprender a utilizar las herramientas de creación de significado y construcción de la realidad, con la finalidad de que podamos adaptarnos al mundo en el que vivimos y cambiarlo según se requiera (Bruner, 2014). La educación, sostiene Bruner, tiene la compleja tarea de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros a las necesidades de la cultura.

En este sentido, la pedagogía, encargada de los procesos de formación y adquisición de aprendizajes, tiene una posibilidad ante este nuevo paradigma para abrir su horizonte y tornar la mirada en otro sentido, partiendo ya no desde los procesos cognitivos internos, sino desde el análisis del caleidoscopio cultural, para de ahí mirar cómo el prisma de colores que rodean a cada individuo se fija en sus pupilas e invade su mente, sus emociones y su propia corporalidad, conformándolo como el individuo que es. Por lo tanto, la identidad es un tema importante, también desde esta perspectiva cultural, en torno a la formación.

Los procesos en que se construye la identidad son múltiples e inacabados. Ciertamente, existen diversos factores que nos ayudan a identificarnos y

¹ Parto del significado que da Bruner al término *agencia* dentro del proceso de aprendizaje, el cual refiere al hecho de *tomar control sobre la propia actividad mental*.

reconocernos a partir de nuestra propia subjetividad, de la misma forma en que cada uno de nosotros nos construimos a partir de aquello que nos trastoca, que nos mueve. Este proceso va más allá de nuestras elecciones conscientes, puesto que existen también disposiciones que nos orientan a asumirnos de cierta manera sin darnos cuenta, lo cual puede explicarse gracias a la noción de *habitus* propuesta por Bourdieu, quien la define como:

Un sistema de disposiciones durables y transferibles —estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes— que integran todas las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir (Bourdieu 1972, 178).

Por su parte, el enfoque de la psicología cultural nos permite afirmar que la construcción de las distintas identidades se da a partir de las relaciones con los otros y de la influencia de aquellos que facilitan la actividad formativa, puesto que la vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo; es decir, es el punto de coincidencia entre lo que caracteriza al organismo y al contexto. Al respecto, Podestá afirma:

La interacción desempeña un papel decisivo en la génesis y dinámica de la identidad, es decir, con los otros individuos, grupos o estructuras sociales. Desde que una persona nace, la mirada del otro le asigna una imagen, una personalidad, de los modelos culturales y de los roles sociales, que el sujeto puede aceptar o rechazar, pero respecto de los cuales no puede evitar determinarse. En el seno de las fuentes de interacciones familiares y sociales que sitúan al individuo en el mundo en cada momento de su vida, se construye y se reconstruye incansablemente el conjunto de los hechos que lo definen, por el cual él se define de cara a los otros y es reconocido por ellos (Podestá 2007, 73).

Aquellos elementos con que tenemos contacto, tales como las relaciones familiares, el juego, los medios, la literatura, la escuela, la interacción social,

los vínculos emocionales y la propia subjetividad, resultan fundamentales para la construcción de nuestra identidad, que Gilberto Giménez (2002, 38) define como:

El conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado.

De este modo, los mundos con que nos relacionamos graban, cual pinceladas, su aportación en nuestra obra de arte identitaria, única e irrepetible. Entre este significativo pincelaje, el cuento es un color primario, además de que puede acompañarnos a lo largo de nuestra vida, y si aunado al propio contacto con estas narraciones existe un sujeto performático, como el narrador oral que trae a la vida estas historias y nos hace participar en ellas, el instante puede ser doblemente significativo.

Los narradores orales transmiten su propia visión del mundo, lo cual puede impactar, como parte del proceso formativo e identitario, en sus escuchas, quienes les devolverán elementos que tendrán efecto a su vez en su propia formación. Uno de esos elementos es la imaginación, por medio de la cual podemos acceder a nuevos conocimientos, pues como afirma Giorgio Agamben:

Nada puede dar la medida del cambio producido en el significado de la experiencia como el trastorno que ocasiona en el estatuto de la imaginación. Pues la imaginación, que actualmente es expulsada del conocimiento como “irreal”, era en cambio para la antigüedad el *medium* por excelencia del conocimiento. En cuanto mediadora entre sentido e intelecto, que hace posible la unión en el fantasma entre la forma sensible y el intelecto posible, ocupa en la cultura antigua y medieval exactamente el mismo lugar que nuestra cultura le asigna a la experiencia (2007, 25).

Sabiendo esto, el narrador se vale, además del relato, de algunas otras estrategias para entrar en resonancia con quienes asisten a su espectáculo: la expresión libre y escénica, el sentido del humor, la sorpresa, el misterio y la interacción espontánea con el público; asimismo, pone especial atención en los gestos y reacciones de quienes lo escuchan para poder improvisar. De ahí que la riqueza de contar cuentos oralmente, según Bettelheim (1983), radique en acentuar la emoción provocada por la historia y en entrar en mayor comunicación con los niños, lo cual posibilita modificar el relato. De esta manera, los narradores orales explotan el encuentro que se da entre su persona, el relato y el público, así pasan de su propia subjetividad a la de sus escuchas. Dado que “contar es reencontrarse escuchándose mutuamente, por la boca, por el oído, por la mirada, por las caras, por los cuerpos” (Gilig 2000), resulta innegable la riqueza formativa de este intercambio que se desarrolla dentro de la esfera de la intersubjetividad, definida por Schütz como “la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado [...] sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes y sólo en él podemos actuar junto con ellos” (en Pech, Rizo y Romeu 2009, 45).

Los narradores orales son parte de un intercambio cultural en el que se comparten visiones distintas de la realidad tangible o posible; de ahí que el encuentro intersubjetivo entre público y narradores orales resulte tan significativo, gracias al poder maravilloso de la narración oral en cuanto a la coconstrucción de sentidos y significados. Al respecto, Bruner considera que la habilidad para construir narraciones y para entenderlas es fundamental en la construcción de nuestra vida y en la construcción de un lugar para nosotros mismos en el posible mundo al que nos enfrentamos (Bruner 2014).

Es por medio del intercambio narrativo con otros que podemos incorporar y apropiarnos de formas de pensar, de hacer y —agrego— de ser. En este sentido, Bruner afirma también que representamos nuestra vida y la de los otros en forma de narración, añadiendo que esta cobra gran importancia para la cohesión de una cultura, como lo es la estructuración de la vida de un individuo, pues solamente en una modalidad narrativa puede uno construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia (Bruner 2014). De ahí el valor

que el intercambio con los narradores orales tuvo para esta investigación, cuya finalidad fue conocer, desde su mirada, cómo se asumen desde su actividad y cuáles son las implicaciones formativas que, al implicarlos, se convierten en coformativas, y cómo estas pueden tener alcances más allá, incluso como parte del constructo identitario. Finalmente, puedo decir que, a partir de sus narrativas, me permitieron escuchar un pedacito de su propio cuento.

Reflexiones finales

Una cosa se hizo evidente, contar historias es algo más serio y complejo de lo que nos hayamos percatado alguna vez.

JÉROME BRUNER

He llegado al término de mi investigación totalmente satisfecha con respecto a sus alcances, puesto que el objetivo central se logró gracias a las narrativas recuperadas a partir de las entrevistas, por medio de las cuales me fue posible construir importantes categorías de análisis que dieron repuesta a mis preguntas de investigación; no obstante, este intercambio me permitió ir más allá y encontrar categorías como la de la creación de mundos posibles, recordando que, como menciona Umberto Eco, “el encanto de toda narración, ya sea verbal o visual, nos encierra dentro de las fronteras de un mundo y nos induce, de alguna manera, a tomarlo en serio [...] pues un universo ficcional no acaba con la historia que cuenta, sino que se extiende indefinidamente” (Eco 1996, 87, 88, 94) y nos brinda una multiplicidad de alternativas de la realidad, no solo externa, sino también de aquella que se refiere a nuestra propia posibilidad de ser, nuestra posibilidad identitaria, y nos recuerda que la construcción del yo es producto del intercambio social, de la relación con otros y de la lectura que hagamos del mundo.

Uno de los aspectos más significativos es que en las narraciones este intercambio de miradas y lecturas de la realidad es provocado por la oralidad, por la escucha activa, por el encuentro con el otro, con el cuento y con uno

mismo. Considero esto como otro de los grandes aportes que los relatos de los narradores han hecho a esta investigación, que ha sido atravesada por la propia narrativa que estudia, por la palabra y por el intercambio.

Haber llevado el tema de la narración oral no solamente al terreno pedagógico, sino hacia un análisis más allá de las disciplinas, cobra un peso bastante significativo, pues puede ser un detonador de nuevas reflexiones alrededor del cuento, de la oralidad, de los narradores y de la coformación como resultado sociocultural, al igual que de la dinámica e inacabada coconstrucción del yo. Y dado que el proceso de formación de los individuos es permanente y está presente en muchas de las esferas en que nos desenvolvemos, el intercambio que surge en la narración oral representa un rico escenario que propicia la intersubjetividad. Por medio de ella se generan procesos coformativos; recordemos que desde la postura de la psicología cultural se relaciona el crecimiento y formación del individuo con la cultura en general, siendo el lenguaje el medio por el cual se lleva a cabo esta relación. Esto implica que narrador oral y público comparten y transforman significados de manera conjunta, y crean así, a partir de la referencia y los sentidos,² mundos posibles.

En este plano, la figura del narrador es la de un revelador, como dice María Zambrano, “de aquellos secretos que exigen ser revelados”, pues “lo que se publica es para algo, para que alguien, uno o muchos, al saberlo, vivan sabiéndolo, para que vivan de otro modo después de haberlo sabido” (Zambrano 1934, 5), concluye la autora. Bajo esta determinación, puedo asegurar que después de escuchar un cuento, algo se queda en nosotros, aquello que nos trastoca desde nuestro ser subjetivo al ponerse en contacto con otro ser subjetivo que nos transmite, a través de la oralidad, su visión del mundo; de la cual se integran nuevos elementos, que ya dentro de nosotros se combinan con los existentes, conforman nuestra construcción de significados y abonan con ello también aspectos fundantes de identidad. Me parece pertinente citar en este punto a Barthes cuando menciona que la madera no es isotrópica, dado que resiste de manera diferente dependiendo el lugar donde se le clava; de igual

² “La referencia determina las condiciones de verdad de una oración; el sentido establece con qué otras oraciones podría relacionarse” (Bruner 1991, 77).

forma, el texto no es isotrópico (Barthes 1993, 60), y la manera en que le significa a cada persona desde su subjetividad es totalmente distinta, pues como dice Bruner de forma contundente y maravillosa: “una narración modela no sólo un mundo, sino también las mentes que intentan darle su significado” (Bruner 2013, 47).

Así que, no obstante los logros de esta investigación, me fue posible además llevarme la experiencia misma de los regalos del cuento narrado, el que los narradores orales maravillosamente me contaron. Ha sido un gran hallazgo el que este acercamiento me haya permitido hacer una analogía entre todo el proceso de mi investigación y la actividad de los narradores orales, cuyos relatos reflejan, entre otras muchas cosas, la cultura y sus cánones; esto es, reflejan la realidad dada que, por medio de la narrativa, la escucha activa y los procesos intersubjetivos generados, es posible deconstruir para después ser llevada al terreno subjetivo y crear nuevas objetivaciones, nuevos mundos, tal como sucede en el campo de la investigación, que busca crear también *nuevos conocimientos posibles*.

El haber podido visibilizar y revalorar la narración oral de cuentos como parte importante del proceso coformativo, en el cual se construye conocimiento a partir del intercambio que propicia en todos los sentidos humanos, me parece un valioso aporte pedagógico. Me es imprescindible, además, destacar el maravilloso y entrañable proceso de transformación que viví junto con esta investigación, la cual me permitió internarme en la magia de este mundo que, desde la ficción, sustenta e inventa realidades diversas. Debo hacer énfasis en todo el aprendizaje y goce que implicó haber conversado con los narradores orales a partir de la entrevista, y más aún, el haber prolongado un encuentro que sigue sucediendo en múltiples espacios.

La elaboración de esta investigación significó también un proceso coformativo, pues tanto el proyecto como los narradores orales y yo caminamos en los terrenos de la intersubjetividad, donde la autorreflexión, la retroalimentación y la coconstrucción de sentidos y significados, desde cada una de las aportaciones realizadas, fueron inherentes a la producción de este trabajo. Al mismo tiempo, uno de los resultados de las entrevistas fue que las identidades de los agentes participantes se vieron reforzadas a partir de un ejercicio metacognitivo,

a partir de su propia manera de asumirse dentro del terreno de su práctica, tocando incluso aquellos aspectos subjetivos y quizá desconocidos hasta entonces, que se pusieron al descubierto como consecuencia del relato narrado, que encierra un cúmulo de significaciones y reflejos de la propia percepción del yo, lo cual tuvo también sus alcances en mí misma, desde mi papel como investigadora, pues me llevó al redescubrimiento personal y a pisar el escenario de la realidad alterna, a partir de algo que ya se asomaba desde la elección de mi tema a investigar: *mis propios mundos posibles*.

Apéndice

Para cerrar este artículo, quiero compartir con ustedes un poco de magia narrativa, presentando algo que he denominado el *performance narrativo* de mi investigación.

Érase que se era, en un lugar lejano y desconocido, al menos para el resto del mundo, que no para sí misma, una obra de arte que ningún artista creó. Así es, aunque extraño resulte y piensen que me lo invento yo. Pues bien, esta obra de arte, que puede compararse con un hermoso óleo y con una exquisita pieza musical acompañada de una rítmica danza en la más conmovedora puesta en escena teatral, se ha llenado de matices maravillosos para llegar a lo que ahora es.

¿Que cómo lo ha logrado? Dificiles preguntas hacen ustedes. Pues bien, su secreto es que ha aprendido a usar todos los sentidos para poder atrapar los mejores colores que se le ofrecen a su paso, las notas que dicen lo que ella calla, el teatro que mejor la representa, la escultura que se adhiere a su propia piel y el volar de los pies que danzan y la invitan a soñar.

Lleva años recorriendo escenarios; se queda en uno, y si le gusta, se lo lleva dentro. Luego, continúa caminando y a veces se encuentra en lugares en los que se siente extraña, y de esos no se lleva nada.

Aunque no todo lo que aquí les cuento ha sido tan sencillo y libre de quisquillo... ¡Qué va! Para este personaje no ha sido tarea fácil reunir todo esto

que a gusto de su alma ha seleccionado; pues de tanto en tanto, con varios monstruos se ha topado.

Su gran problema, y por ello insolente le llamaban, fue que quiso cruzar las fronteras del arte y reunir todas las disciplinas en sí misma para ser la más auténtica obra jamás antes vista... pero le dijeron que no era posible y que debía elegir un solo camino y actuar como le correspondía.

“No, señorita, si quieres, sé música, pero recuerda, hay tipos y... niveles; además, cuando decidas qué música ser, esto será inamovible. No puedes andar divagando y ser hoy una cosa y luego otra... ¡Qué falta de seriedad!”

Cuando se presentó ante los pintores:

“Ejem... ¿no tienes clara la corriente a la que perteneces?, y bueno, tu técnica...”

Y lo mismo ocurrió cuando se asesoró con el gremio de la danza:

“¿Contemporánea, regional, danza folklórica, danza clásica?”

Y con los teatreros también se las vio negras:

“Okey, sí, pero ¿te interesa hacer comedia, musicales, teatro infantil?”

Y, finalmente, con los escultores...

“Umm, ¿mármol, yeso, bronce?”

¡Cielos! ¿Cómo explicarles que todas le funcionaban en distintos momentos? Algún día estaría dispuesta a representar una tragedia genial, y otro, a zapatear al ritmo del son... y es que ella solo quería traer a la vida lo que surgía de su alma, como cuando viajaba hacia dentro de sí misma, cuando su corazón le hablaba; así, sin categorizarse, sin ser esto o lo otro, sin parámetros, solo expresar lo que cada parte de su cuerpo gritaba.

Se sintió muy sola. No comprendía estas clasificaciones y estos límites. Ella quería elegir no solo una cosa, y menos quedarse con ella para siempre. Ella quería seguir andando, recolectando, manifestándose, intercambiando. Resurgir constantemente; pero parecía que su sueño no tenía opción y debía limitarse a la asignación-resignación. Esto pensaba mientras caminaba alrededor del parque cercano a su casa, cuando observó que había muchos niños sentados alrededor de un muchacho que, cual magia de chamán, mantenía a sus escuchas con la boca abierta gracias a su performática presentación.

Llena de curiosidad, se sentó y escuchó a quien, luego se enteró, era un cuentacuentos. Quedó maravillada al conocer que a través de la palabra se hacía arte también.

Escuchó el cuento de una pulguita que quería volar y a quien repetidas veces le decían que las pulgas no volaban. Y al continuar el relato en voz y acto del narrador, las palabras fueron cayendo precisas, y nuestro personaje en cuestión se identificó con la pulguita, pero al continuar la narración, esa tristeza compartida que sentía se transformó en alas, alas que le faltaban a la pulga y que habían querido cortarle a ella misma. Al final de la historia, supo que no se necesitaban alas, sino ingeniárselas para volar a los cielos que uno quiera, y regresar, y volver a irse. Se levantó de un brinco y los niños de alrededor se le quedaron mirando.

Corrió a su casa, se relajó y se dispuso a crear a través de la palabra como lo hacía el cuentacuentos. Entonces, cual si fuera magia, su mente empezó a crear imágenes extraordinarias y comenzó a escribir; al hacerlo, se sintió libre. Sonrió y, como la pulga del cuento, decidió brincar los límites y ser.

Ser lo que nacía de su interior; lo que tanto le había provocado acelerar el ritmo de su corazón, el erizar de su piel; lo que la conmovía al punto de regar lágrimas, lo que movía sus pies y sus manos a un mismo ritmo. Porque eso era lo que la caracterizaba: una mezcla de colores, texturas, notas, guiones, historias y danzas. Gracias a esta libertad a la que se aferró, logró saltar los muros y ser esa obra de arte de la que hablé al inicio, que a la vez que reúne pinceladas arbitrarias, es capaz de plasmar trazos definidos... pero no todo está dicho, lo que la hace aún más auténtica es que es una obra inacabada, pues sigue recorriendo miles de escenarios en los que intercambia fantásticamente nuevos elementos, como si se pusiera y quitara varios sombreros. Algunas cosas permanecerán siempre, pero eso solo ella lo decide.

Oh... tienen razón, no mencioné el nombre de nuestro personaje. No, no lo omití para invisibilizarle, lo que sucede es que el nombre de este personaje puede ser Valentina, Irma, Helena, Pía, Michael, Julieta, Carlos o el nombre de cualquiera, cuales obras de arte excepcionales, plurales, diversas, auténticas, en movimiento y en construcción.

Y bien, una vez atendido lo que a nuestro personaje se refiere, termino este cuento como lo inicié: Érase que se era, lo que se quería ser.

PAOLA FUENTES

Breve lluvia de narrativas de mis sujetos de investigación

Originalmente, cuento viene de *conteo*, de *contar*; cuando tú haces un conteo de cualquier cosa, estás llevando a cabo un cuento, una cuenta, o sea, una contabilidad. El cuento cuenta sucesos, cuenta anécdotas, cuenta momentos [...] Entonces, me parece que todo, absolutamente todo, puede ser *cuentificado*. Una vida, una misma historia están hechas de puros cuentos; nosotros contamos cuentos cuando nos presentamos con alguien que acabamos de conocer, cuando nos vamos colgando títulos que ayudan a nuestro personaje [...] Entonces, ¿qué es un cuento? Pues la vida, para mí la vida es un cuento, puro cuento (Jonathan Rojas, entrevista por Fuentes, 10 de abril de 2017).

Esta narración corta [el cuento] digamos que tiene un efecto; ya lo conocemos y está muy bien, lo que dice Cortázar, tiene un efecto de nocaut, ese impacto tiene un efecto de manera definitiva y a veces definitiva. Ante esa capacidad que tiene de en poco espacio decir muchas cosas y establecer un criterio, un punto de vista, una teoría sobre la vida o una enseñanza, lo deja de una manera contundente. La principal, quizá, característica del cuento, es el espacio corto que sigue, corto con respecto a lo que sería una novela o a expresiones narrativas más largas, performáticas, como puede ser una obra de teatro, como puede ser una película, como puede ser un concierto. Yo me puedo parar ahorita a contar un cuento, y en quince minutos jalamos público y hay un impacto en ese espacio. Es esto, el cuento es un pequeño modelo narrativo, corto en tiempo, corto en personajes y de un efecto poderosísimo que depende del otro, de quien lo escucha y de quien lo lee (Marconio Vázquez, entrevista por Fuentes, 25 de julio de 2017).

El cuento es un poner en palabras y en el cuerpo una serie de acontecimientos que narran un pedazo del mundo, un pedazo de vida, que, aunque sean de la ficción, eso tranquilamente pudo haber ocurrido o puede ocurrir en la realidad [...] Fíjate cómo el cuento es una pequeña ficción, para no decir mentira, ¿no? Pero bueno, es una ficción que te puede llevar a buscar respuestas. Un cuento te puede llevar a responder una que otra pregunta, pero lo más importante de un cuento es que te abre mil preguntas más; entonces, te incita a buscar nuevas respuestas y eso es maravilloso (Marcela Sabio, entrevista por Fuentes, 17 de marzo de 2017).

El cuento es una oportunidad de recrear la realidad. Sí, es un escape, o bien puede ser un escape o un motivo de reflexión. Siempre una historia es una posibilidad de comparar, de tener y de hacer apropiaciones; saber que existen otras cabezas además de la tuya, ¿no? Eso para mí es un cuento (Valentina Barrios, entrevista por Fuentes, 21 de marzo de 2017).

Para mí, un cuento es magia. En términos personales, es magia que te transporta a otros mundos, te permite ser libre, te permite capacidad de comunicación, te permite capacidad, para mí, de transformación (Esperanza Mendizábal, entrevista por Fuentes, 6 de febrero de 2017).

La voz aquí es donde juega el papel fundamental, más allá de tu voz interna hay un externo que también le está dando énfasis o le está poniendo matices que a ti también te van a hacer viajar a otro lado o a sentir otras cosas. Es una cuestión sensorial (Arturo Pastrán, entrevista por Fuentes, 21 de febrero de 2017).

Los cuentos son un arte efímero, así como el teatro, la danza, todas las artes escénicas son al final un arte efímero, ¿pero qué pasa si un cuento cortito, muy cortito, alarga su vida? Es efímero, cierto, pero ¿cómo podría alargar la vida de este cuento? Llevándolo a otras plataformas o metiéndole algo a una historia que te haga recordarla, a lo mejor un sonido o a lo mejor una palabra, juegos de palabras o etcétera. Entonces, fue en este proyecto de Efímero que yo incluí

el *beat box*, que es como producir sonidos con la boca; incluí la jarana, que aunque eran cuentos cortitos, los arreglaba o les metía un poco de música, un poco de ritmo, para que a lo mejor se quedaran más en tu mente, no solo por la historia, sino a través del ritmo (Norma Torres, entrevista por Fuentes, 31 de marzo de 2017).

Garzón Céspedes es el iniciador del movimiento de lo que él llama narración oral escénica. Él sienta esa denominación y después se distribuye por el mundo, y corre por el mundo, y hoy todo el mundo habla de la narración oral escénica [...] el concepto está bueno porque diferenciaba algo que yo prefiero llamar oralidad artística, pero con ese hincapié; o sea, esta cuestión de volver a la antropología, sociología, las ciencias de la comunicación y las artes escénicas, volver a esas leyes milenarias de la comunicación y de la oralidad, y después darle el peso artístico, creativo, estético, a la obra de contar, y sobre todo al movimiento que inicia Garzón [...] entonces, una vez ahí, ya cuando Francisco me conoce, me dice: “No, te tienes que dedicar a esto”, y cuando se posibilitó que yo pudiera formarme en Cuba [en] México, estuve en España, y llegué a dar clases en un montón de lugares, lo que habilitó que no solo yo me perfeccionaría, que yo pudiera ser, desde el punto de vista musical y escénico, aportes a la narración oral y escénica [...] y que yo también pudiera enriquecerme en otras experiencias (Marcela Sabio, entrevista por Fuentes, 17 de marzo de 2017).

La narración oral no es promoción a la lectura, es un arte por sí mismo (Ignacio Casas, entrevista por Fuentes, 7 de abril de 2017).

Es importante porque se sigue conformando una tradición de escuchar a otros y aprender algo, no necesariamente algo práctico: la pura vivencia es aprendizaje. Entonces, creo que esos espacios en donde se comparte la palabra siempre son de gran utilidad social [...] es ayudar a estimular [...] y que pueda el otro tener nuevos referentes [...] la transmisión de conocimiento o de una anécdota, a través de la oralidad (Valentina Barrios, entrevista por Fuentes, 21 de marzo de 2017).

La mayor riqueza de leer cuentos es la conexión que tenemos. Es un clic que hacemos [...] Considero que compartir los cuentos oralmente propicia un mayor impacto y mantiene la emoción (Leticia Fuentes, entrevista por Fuentes, 8 de junio de 2017).

El narrador de historias es el que muchas veces ha preservado la memoria colectiva a través de los cuentos. En ese sentido, pienso que está la labor de la formación [...] Historias cortas que transmiten toda una doctrina. En ese sentido, el cuentacuentos está en el papel formador sin quererlo, porque sí está formando (Norma Torres, entrevista por Fuentes, 31 de marzo de 2017).

“Si quieren evitarse la terapia, lean mucho y cuenten cuentos”, dijo un narrador, porque a la hora de que tú también lo estás contando, te lo estás contando a ti mismo, estás repitiendo las metáforas una y otra vez. Y por algo llegan a ti [...] El cuento sirve, pues, para que se abran en muchos aspectos; sobre todo en el hospital me ha servido mucho, como para entrar, sí, al dolor de las personas; hay gente que no se quiere abrir (Esperanza Mendizábal, entrevista por Fuentes, 6 de febrero de 2017).

Pero la magia de que estés imaginando algo y los que estén enfrente de ti lo vean, solamente creo que en la narración oral puede ocurrir; aunque también en la radio vas escuchando y vas imaginando, no la estás viendo, como en el cine, que ya te lo dan, o en la tele. Así, entonces yo creo que por eso me gustó, por la magia que involucra la narración oral (Ignacio Casas, entrevista por Fuentes, 7 de abril de 2017).

Uno, cuando está contando, aunque no hable de uno, está hablando de uno, desde el momento en que eligió este o tal cuento para contar; ya sea con niños, con jóvenes o adultos, y fíjate que yo no digo “para”, digo “con” [...] Uno está replanteándose todo el tiempo qué cuenta, cómo lo cuenta, qué aporte te hace eso, y ya después aprendes que no hay que leer para encontrar un cuento: los cuentos en general vienen a uno para ser contados (Marcela Sabio, entrevista por Fuentes, 17 de marzo de 2017).

La identidad es ese elemento de autenticidad que te hace ser tú y al mismo tiempo reconocerte como parte de algo más. Me parece que la identidad va de la mano con el sentimiento de pertenencia, con el de la aceptación. Considero que es difícil lograr una identidad bien cimentada cuando no hay una aceptación, una autoaceptación, un autoconocimiento; a veces uno no, no tiene idea de quién es, de dónde viene, qué es lo que representa, y se engancha muchas veces con otras figuras, con maniqués de otros escaparates (Jonathan Rojas, entrevista por Fuentes, 17 de marzo de 2017).

Al momento de ponerle nombres a las cosas, como identidad, género y estereotipo, a lo mejor nos separamos a nosotros mismos. Entonces, apostaría más al ser humano, porque todos somos seres humanos, no importa si eres hombre o mujer, porque finalmente la identidad es una palabra que la fuimos construyendo en sociedad, y yo creo que le apostaría más a ser persona, al ser humano, al sentido de vida, hacia dónde vas. Y entonces, yo creo que si formas buenos seres humanos, entonces ya no hay necesidad de más (Esperanza Mendizábal, entrevista por Fuentes, 6 de febrero de 2017).

Y no, no moralejas, no; para eso está la vida; que lean la fábula, pero que cada quién lea lo que quiera, para qué concentrar el sentido en una sola lectura. Hay una lectura que yo hago, o varias lecturas que puedo hacer, pero yo me propongo llegar al público tratando de que no se imponga esa lectura, o sea, de yo no imponer esa lectura, yo más bien quiero que se abra. Siempre va a ser subjetivo, porque la versión la hago yo, la paso por mi experiencia y todo, pero dentro de esa subjetividad. Los cuentos no hablan de una sola cosa (Marcela Sabio, entrevista por Fuentes, 17 de marzo de 2017).

Descubrí que el cuento es una forma de comunicación muy eficaz, donde el impacto para la gente es inmediato, es poderoso y genera mucha empatía; es una experiencia estética diferente a muchas otras, porque es lenguaje contra imaginación. Cada vez que se cuenta un cuento se genera un mundo de imágenes y se generan mundos posibles, mundos, espacios, ambientes, sociedad, comunidades, circunstancias, que el escucha, el espectador, no imaginaría de

otra manera. La virtud del cuentacuentos es poder encontrar un medio para imaginar juntos, para que el espectador esté imaginando más allá de lo que tú le propones. Esa es una de las misiones de un cuentacuentos [...] La mayor riqueza que tengo es saber que el otro puede empezar a mirar las cosas de manera diferente, a través de conmooverlos, a través de que sus valores, sus confianzas, sus andamios, sus fundamentos, se confronten. Los grandes cuentos, las grandes historias, las grandes novelas, las grandes obras de teatro, las grandes telenovelas, las grandes películas, lo que hacen es confrontar al ser humano: confrontan tus valores, confrontan el saber si como vives está bien. Eso es lo que pasa con las grandes obras; entonces, por eso hay que buscar grandes cuentos, grandes narraciones, que cumplan con esto, con la confrontación a través de la conmoción (Marconio Vázquez, entrevista por Fuentes, 25 de julio de 2017).

Referencias bibliográficas

- Agamben, Giorgio. 2007. *Infancia e historia: ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Ardoino, Jacques. 1988. *La ciencia de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad*. s. d. i.
- Barthes, Roland. 1993. *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología literaria*. Madrid: Siglo XXI.
- Bettelheim, Bruno. 1983. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bourdieu, Pierre. 1972. *Esquisse d'une theorie de la pratique*. París: Droz.
- Bruner, Jérôme. 1991. *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- . 2013. *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- . 2014. *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Machado.
- Camarena, Eugenio. 2006. *Investigación y pedagogía*. México: Gernika.
- Eco, Umberto. 1996. *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.

- Frabboni, Franco. 2006. *Introducción a la historia de la pedagogía general*. México: Siglo XXI.
- Garay, Graciela de. 2013. *Cuéntame tu vida*. México: Instituto Mora.
- Gillig, Jean-Marie 2000. *El cuento en pedagogía y en reeducación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guitart, Moisés. 2008. "Hacia una psicología cultural: origen, desarrollo y perspectivas". *Fundamentos en Humanidades* IX (18): 7-23.
- Giménez, Gilberto. 2002. "Paradigmas de identidad". En *Sociología de la identidad*, coordinado por Aquiles Chihu, 35-62. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gutiérrez, Norma G. 2011. "Repensar la relación investigador-sujeto: pautas para resignificar la investigación educativa". *Revista de Educación*, núm. 2, 13-38.
- Pech, Cynthia, Marta Rizo y Vivian Romeu. 2009. "El hábitus y la intersubjetividad como conceptos clave para la comprensión de las fronteras internas". *Frontera Norte* 21 (41): 33-52.
- Podestá, Rossana. 2007. *Encuentro de miradas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Rico, Eugenia. 2012. *Saber narrar*. México: Instituto Cervantes; Santillana.
- Zambrano, María. 1934. "Por qué se escribe". *Revista de Occidente* XLIV: 319-328.

17

Encierros y fugas: narrativas de las maternidades en reclusión en el Cefereso-Santa Martha Acatitla

Mayra Elizabeth Aguilar Enríquez
Posgrado en Pedagogía
Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

Es difícil escribir cuando la piel se eriza, la voz se corta y los miedos traicionan los sueños; es difícil saber que en pleno siglo XXI la educación de muchas mujeres aún es deficiente, restringida y regida por el sistema patriarcal. Nos encontramos en un momento desalentador: la guerra toca a nuestras puertas, se planea la construcción de muros más altos, más seguros; los países fomentan el odio racial y el Gobierno justifica los feminicidios. De ahí surgió la necesidad de hacer estallar nuestras voces para recuperar narrativas desde el sitio de la frontera, que implicaron el diálogo, la escucha y el reconocimiento de la diferencia, creando historias producidas y transmitidas por los conocimientos de las mujeres. Para lograrlo, se buscó salir al encuentro y escucha de las historias de mujeres presas, por ello recurrimos a la perspectiva de Arnaus, quien nos dice que “el autor de la narración no arrastra al territorio de su mente al lector, sino sale a su encuentro” (1995, 64). Este proceso debe ser entendido no solo como una construcción de conocimientos e interpretación de las realidades, sino como un proceso donde el investigador no es una persona neutra ni observa objetos de estudio, interactúa con sujetos que construyen junto con él una narrativa que pone en juego las subjetividades de ambos.

El componente narrativo tiene que ver con una administración del discurso de la maternidad que me permite reorganizar el valor y los acentos de los actos maternos vinculados con la *buena* y la *mala madre*. De esta reorganización y readministración de acentos deriva su carácter pedagógico. En ese sentido, entiendo la pedagogía como un aparato crítico que promueve la transformación de las mujeres desde una mirada y una acción críticas. Y es desde mi

posicionamiento como pedagoga, mujer y (“mala”) madre que quiero dar voz a las experiencias de maternidad en el encierro.

La escritura de un *contraguión* comienza

Mi trabajo analizó las formas en que ellas negocian, administran y reconfiguran su maternidad desde el encierro, al ser injustamente castigadas por ser “malas madres”, sentenciadas al lamento, al llanto y a la sumisión. Consideré necesario acudir a las prisiones donde viven su sentencia como *lloronas* castigadas con penar por una eternidad. Algunas han sido procesadas por robo, delitos contra la salud, “homicidio en razón de parentesco, comisión por omisión” y una minoría por dañar a sus descendientes (Palomar 2007). En todas las anteriores no se consideran sus contextos y los retos enormes de ser mujer, madre, y de serlo en la pobreza.

Quise que sus voces se escucharan a través de las narraciones realizadas, y que mostraran algunas de las fugas¹ que han encontrado al encierro social y penitenciario. Para ello tomé uno de los materiales creados por las mujeres presas y el proyecto “Mujeres en Espiral: sistema de justicia, perspectiva de género y pedagogías en resistencia”,² el cortometraje *CinEtiquetas: La/mentada de la Llorona*, el cual busca darle un giro a la leyenda de La Llorona, dando voz a este personaje acusado de matar a sus hijos, de ser una mala madre, y el cual tiene la posibilidad de fracturar la visión patriarcal de las maternidades para recontar historias de justicia y responsabilidad.

¹ En cuanto a las fugas, estas se viven como fronteras, las cuales representan escenarios de libertad que permiten gritar sus encierros, salir ante ellos y deshacerse de juicios que las estereotipan como traidoras de la feminidad al ejercer nuevas maneras de ser mujer y romper con los estereotipos genéricos.

² El proyecto Mujeres en Espiral, a lo largo de su trayectoria, ha sido apoyado para la elaboración de varios de sus productos por el Instituto de las Mujeres del Distrito Federal (Inmujeres DF), principalmente, y por la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF).

Maternidad como construcción cultural

Las maternidades en reclusión representan un problema social que fue importante visibilizar para conocer la disciplina y restricción doble con las que viven y se juzga a las mujeres presas en el Centro Femenil de Reinserción Social Santa Martha Acatitla (Cefereso-SMA). Este problema deriva en un enfoque pedagógico, pues surge desde las construcciones culturales con las que se ha educado y formado a las mujeres en cautiverios dobles: mujeres y madres. En ambos papeles se espera la sumisión y la entrega, se les juzga —como muestra la leyenda de la Llorona— por el incumplimiento de dicho ordenamiento cultural.

El propósito de esta investigación radicó en visibilizar y sensibilizar acerca de las problemáticas que surgen de las maternidades en reclusión, el cual es un problema pedagógico que surge de las nociones y prácticas culturales que sustentan la construcción de las mujeres entendidas como “malas madres”. Las maternidades en reclusión son un problema pedagógico que resultó pertinente abordar, puesto que surge desde las convenciones culturales de la sociedad patriarcal con las que se ha educado y construido un ideal que constriñe a las mujeres. Esto limita sus acciones y decisiones en función de lo que se les ha inculcado que deben ser, y conlleva a que sean estereotipadas y juzgadas fuertemente tanto por el acto delictivo como por las faltas a su rol de género.

Cuando se es madre en prisión, se ve limitado aún más el ejercicio de la maternidad, debido al juicio social y jurídico que las encasilla como “malas madres”, por lo que un delito se vuelve un símbolo del pecado, como lo menciona de forma muy elocuente Dolores Juliano en *Presunción de inocencia: riesgo, delito y pecado*:

Las faltas cometidas por las mujeres tienden a verse como inducidas por otros y testimonio de su debilidad ha sido además, frecuentemente relacionada con las nociones religioso-moralistas del pecado [...] todo delito femenino tiende a verse implícitamente como pecado y se transforma con facilidad en culpa (2011, 17).

De acuerdo con cifras del “Informe especial de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos sobre los centros de reclusión de baja capacidad instalada en la República Mexicana” (2018) de diciembre de 2017, se estima que la población nacional reclusa es de 204 617 personas. En estos establecimientos penitenciarios se encuentran 10 594 mujeres, es decir, 5.18 % de la población total en el encierro. Sin embargo, aunque el porcentaje de mujeres es mucho menor al de los hombres, es realmente preocupante su incremento, pues desde el 2007, según datos de la ONU, ha tenido un aumento de 400 %, lo que hace visible el fuerte vínculo de las mujeres con la violencia (Mujeres en Espiral 2015). Esto preocupa, pues a pesar de que la población femenina ha ido en aumento, las cárceles no han sido adaptadas a sus necesidades. Esto lo explica el “Documento de identificación de problemática y propuesta para mejorar la situación de las mujeres internas en el Cefereso de Santa Martha Acatitla”:

La cárcel tiene significados distintos para las mujeres y hombres, la forma en que llegan a estos espacios unas y otros también lo es, la forma en que la mujer es considerada en el proceso, bajo un lenguaje discursivo de igualdad no hace sino perpetuar las relaciones de poder sobre las mujeres, ya que esa igualdad es diseñada por hombres para hombres, por lo que las mujeres viven una serie de inequidades en razón al género que los hombres no padecen (Inmujeres DF 2009).

Es importante mencionar que el Cefereso-SMA es uno de los dos centros penitenciarios federales donde, de acuerdo con cifras dadas a conocer el 23 de marzo de 2018, se encuentran 1 269 mujeres reclusas. Esta población no recibe un trato digno ni procesos con perspectiva de género para empoderarlas y alejarlas de la disciplina, control y restricción de sus cuerpos (Subsecretaría del Sistema Penitenciario 2018).

El objetivo de esta investigación consistió en analizar las formas en que las maternidades en reclusión son disciplinadas y restringidas, tanto por los mandatos culturales de género como por la propia normatividad del sistema penitenciario, así como las “fugas” que han creado y encontrado como estrategia de resistencia. Para lograrlo, se determinó si el Cefereso-SMA respeta los

derechos humanos que se plantean en la reinserción social del Sistema Penitenciario Femenil. Asimismo, se distinguieron las nociones y prácticas culturales mediante las cuales se sustenta la construcción pedagógica de las mujeres entendidas como “malas madres”. Por último, identificamos las prácticas pedagógicas existentes en el Cefereso-SMA, a partir de las cuales las mujeres presas pueden experimentar escenarios no restrictivos y de resistencia sobre los mandatos de género.

Para lograr dichos objetivos, las narrativas, las entrevistas semiestructuradas, los relatos y el análisis del contenido del cortometraje *CinEtiquetas: La/mentada de la Llorona* fueron las estrategias metodológicas y técnicas fundamentales para analizar los encierros y las “fugas” con las que viven la maternidad las mujeres reclusas del Cefereso-SMA.

Las entrevistas sirvieron para conocer e identificar cómo las presas han vivido las maternidades de acuerdo con un cuerpo disciplinado y restringido por los mandatos de la cultura patriarcal que el sistema penitenciario les impone: qué derechos les son restringidos, cómo lo hacen y cuáles son las “fugas”, es decir, las formas de resistencia que crean escenarios no restrictivos que permiten alzar la mirada y la voz para alentar el cuerpo, para concretar otras maneras de ser mujer. En los relatos les pedí que pensaran en lo que ha representado ejercer la maternidad a distancia, una de ellas a distancia y con un hijo en prisión, a su lado, para que a modo de diario plasmaran en un papel lo que querían fuera leído de sus vivencias al estar en la cárcel. Por último, se hizo el análisis de contenido de *CinEtiquetas: La/mentada de la Llorona*, un cortometraje realizado en el marco del proyecto Mujeres en Espiral, ambos proyectos dirigidos por la doctora Marisa Belausteguigoitia con la participación de las mujeres en reclusión en el Cefereso-SMA, estudiantes y académicas de la UNAM. De acuerdo con la sinopsis, “A partir de ‘El caso de la horrible Artemia’, las mujeres presas de Santa Martha Acatitla redefinen el mito de la Llorona, sentenciada a aullar eternamente por abandonar a sus hijos. Del llanto a la denuncia, nos muestran cómo las mujeres presas se han cansado de llorar y han tomado la palabra. Ya no se lamentan, la/mientan” (Mujeres en Espiral 2016).

Mujeres presas y su escenario

El Cefereso-SMA es el escenario donde se desarrolló esta investigación. Este lugar me permitió conocer las vivencias de las maternidades en reclusión y realizar las entrevistas, además de que es el lugar donde surgió el cortometraje *CinEtiquetas: La/mentada de La Llorona*.

La edad y descendientes de las mujeres a las que entrevisté son:

- Antígona, 27 años, dos hijos al cuidado de su madre y uno en reclusión con ella. Participa en el proyecto Mujeres en Espiral.
- Bertha, 30 años, un hijo al cuidado del padre de Bertha. Su madre participa en el proyecto Mujeres en Espiral.
- Violeta, 44 años, dos hijos mayores de edad. Participa en Mujeres en Espiral.

Perspectiva teórica de análisis

Tanto las entrevistas como la investigación tuvieron una metodología fundamentada en el posicionamiento epistemológico feminista, pues este permite y demanda la implicación de la persona que investiga con y en su objeto de estudio, lo cual enmarca la producción de conocimiento comprometiendo una mirada personal como mujer.

El posicionamiento epistemológico feminista no es un método neutro; no nos permite percibir la realidad como una investigadora ajena a la problemática que se expone, sino como aquella que tiene la oportunidad de ver desde la periferia y desde las profundidades, donde se da la oportunidad de observar *encarnadamente* varios puntos de vista vinculados al contexto de ser mujer, con una cierta clase, y al de la otredad. Para ello, Donna Haraway (1991, 38) define: “La encarnación feminista [...] no se trata de una localización fija en un cuerpo reificado, femenino o de otra manera, sino de nudos en campos, inflexiones y orientaciones y de responsabilidad por las diferencias”.

Narrativas: contar historias, romper ideales

Podemos decir que los humanos, en su relación con los demás y consigo mismos, no hacen más que contar/imaginar historias, es decir, narrativas. Es, entonces, tanto un modo básico de pensamiento, de organizar el conocimiento y de la realidad. Las propias culturas se han configurado y expresado por medio de narrativas que, al tiempo, han servido para dar una identidad a sus miembros. La narrativa autobiográfica ofrece un terreno donde explorar los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro, y —sobre todo— se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa (Bolívar 2001, 19).

Como uno de los puntos nodales de esta investigación, se recopilaron narraciones, las cuales fueron el soporte para dar a conocer los encierros y las fugas de las maternidades en reclusión en el Cefereso-SMA. Para ello, recurrí a los relatos de las tres mujeres presas que compartieron sus vivencias de cómo viven el ser madre en prisión.

Me interesó conocer y entrever cómo las mujeres han cuestionado la maternidad como un don biológico, y han pasado a concebirla como un constructo cultural que define a las mujeres con ciertos atributos que categorizan a las “buenas madres”. Por lo tanto, llevé a cabo tres entrevistas a profundidad con el objetivo de crear una narrativa, y con ella, una pedagogía que arrojará información importante acerca de *experiencias en reclusión, derechos humanos, disciplina y restricción, derechos reproductivos, maternidad y proyectos externos* (Mujeres en Espiral). Sus narrativas fueron fundamentales para cumplir con los objetivos de esta investigación, pues permitieron visibilizar los encierros y las “fugas” a partir de las construcciones culturales que rigen el sistema penitenciario mexicano, las nociones y prácticas que sustentan a las “malas madres”.

Estas narrativas —discursos críticos efecto de la interacción en espiral con ellas— buscan romper ideales basados en la subordinación de las mujeres, además de construir una visión sin juicios restrictivos acerca de cómo viven las presas la maternidad. Las narrativas son las respuestas, reorganizadas y releídas para que puedan contextualizarse en un trabajo como este. Fueron

obtenidas a través de las entrevistas semiestructuradas y los relatos fueron eje central de este capítulo. Llevé a cabo las tres entrevistas en el mes de septiembre de 2017. Fui parte del equipo de Mujeres en Espiral durante algunas semanas; de esta manera pude llegar a algunas de las mujeres más olvidadas del país.

Estas estrategias y técnicas metodológicas me permitieron crear narrativas que tejen los saberes invisibles, prácticas y visiones acerca de las maternidades en reclusión. En palabras de Bruner, la narrativa como producto literario:

restituye un aspecto inusual a lo familiar y a lo habitual [...] Ofrece mundos alternativos que echan nueva luz sobre el mundo real. Para efectuar esta magia, el principal instrumento de la literatura es el lenguaje: son sus traslados y los recursos con que traslada nuestra producción de sentido más allá de lo banal, al reino de lo posible (Bruner 2013, 10).

Utilizo la noción de narrativa, pues mi acercamiento a las mujeres presas fue sobre todo con el fin de escuchar “sus historias”, sus relatos acerca de la experiencia de la maternidad. La narrativa entonces surge de la urgencia de hacer visibles estos saberes ocultos, prácticas y visiones de mujeres silenciadas; en pocas palabras, una técnica pedagógica para hacer estallar nuestras voces, emociones y crear historias que impliquen el diálogo, la escucha y el reconocimiento de la diferencia.

Como acto pedagógico, la entrevista permite crear relatos producidos y transmitidos por los conocimientos de las mujeres, a partir de lo cual se entienda la narrativa como un proceso donde “el autor de la narración no arrastra al territorio de su mente al lector, sino sale a su encuentro” (Arnaus 1995, 64). Es decir, permite la participación del que escucha y su propia transformación. En ese sentido, el valor pedagógico de transformación de las mujeres y su noción de maternidad me tocó personalmente, pues desde un cuerpo *situado*, como mujer que vive la maternidad y los encierros culturales que esta conlleva, sus narrativas salían al encuentro de las mías y hacían eco en mi historia. Sus encierros culturales que las han categorizado como “malas madres” me resultaban familiares, y debido a ello, las entrevistas se convertían en una conversación que me permitía conocer mejor cómo se viven las maternidades en reclusión.

Derechos reproductivos: maternidad “¡Mamá, ya quiero que salgas!”

Las maternidades en reclusión son el eje central de este trabajo, y en este apartado, Antígona, Bertha y Violeta narraron el significado que para ellas tiene ser madres y cómo viven el estar presas y tener descendientes que las acompañan en este proceso, dentro y fuera de prisión. Encontraremos una narrativa afectiva que habla de la relación que cada una de ellas sostiene con sus descendientes y de si el proceso de reinserción ha afectado su idea de maternidad.

Antígona.— Ser madre en Santa Martha es tener fuerzas, ¿de dónde?, quién sabe, pero tengo que sacar fuerza para sacar adelante a Ángel. Aquí no nos debemos dejar manipular, y hacer lo mejor para mi hijo, y tengo que ser firme en lo que soy, porque aquí las peores críticas las recibes de las compañeras, pero sería mejor si nadie se metiera y juzgara de cómo vistes a tu niño, qué le das de comer, si lo traes sucio, si no les gusta la ropa que [le] pones. Las compañeras te dicen que le hace falta una nalgada para que se calme. Pero no te voy a decir que no le he dado algunas nalgadas, pero imagínate, ellos también viven el estrés de la cárcel y estar encerrados, y si tú les pegas, generas más violencia.

Vivimos tres mamás en la estancia, con sus tres hijos, Ángel y yo vivimos con una niña de cuatro años y otra de tres, y cada quien educa diferente a sus hijos, y a veces las niñas son envidiosas; pues son niños al fin de cuentas, pero las mamás solamente se la pasan viendo qué hace Ángel para decirme, y me han dicho que necesito darle sus nalgadas, pero no me gustan los golpes. Aquí he aprendido a ser paciente.

Toda Santa Martha tiene hijos afuera. ¿Quién apoya a los hijos? Ellos sufren discriminación, *bullying*, y si se les apoyara a los hijos de las reclusas en eso, los estaríamos alejando de la cárcel a través de herramientas que los alejen de las carencias económicas, el *bullying* y discriminación que reciben por tener a su mamá en reclusión.

Me comunico con mis hijos [por] vía telefónica y vienen una vez al mes. Ellos están tristes, a veces son fantasiosos, pero yo creo que es para no sentir la realidad: que su mamá está aquí. Uno de mis hijos tiene casi doce años y el

otro casi diez años. Entonces, es difícil porque ya hacen preguntas y no puedo responder a todo; aparte es difícil porque ya van a entrar a la adolescencia, y no es nada fácil, porque yo, por decir, no fui muy tranquila en esa etapa, y me da miedo cómo van a ser mis hijos, porque dice mi mamá que hasta el momento se ven tranquilos, pero uno no sabe.

Cuando le dicen mamá a su abuela, o mamá abuela, siento que los pierdo, porque por todo esto siento que ya son más hijos de mi mamá que míos, y se lo digo a mi mamá, pero ellos saben que yo soy su mamá y sí me hacen caso.

El papá de Ángel es mi causa y es mi esposo, y me casé con él para poder ir a visita familiar a verlo. A veces soy muy dura con él, pero es para que valore que tiene una familia aquí. Él está en reclusión también, y cuando llego a ir y le veo tenis nuevos, me da coraje y le digo que nuestra prioridad es Ángel, que nosotros podemos esperar. Él me dice que con Ángel ha aprendido a ser padre de verdad. Él, cuando vamos, disfruta mucho a Ángel, parecen los dos niños jugando, y a mí me sirve porque le digo: “Ten a tu hijo, hazte cargo de él, ve lo que está haciendo”, y a mí me sirve ir porque me desestreso, puedo leer un libro, acostarme.

Lo más difícil con él es lo económico, porque al estar los dos en reclusión hay muchas carencias, y cuando voy solamente tiene para comer, porque hasta para comer sale caro allá; hay de todo, pero la comida que está mejor sale más cara y a veces él solamente tiene doscientos pesos que se gasta cuando vamos; pero eso lo valoro, porque es difícil juntar dinero, y más para los hombres, porque allá todo cobran: su pase de lista son tres veces al día y le cobran por cada una diez pesos, y como no tiene visita, tiene que comprar sus cosas de aseo personal y luego me da dinero para las cosas de Ángel.

El papá de Ángel, mi esposo, poco o mucho, me apoya, y con él hablo cosas que con mi mamá no, para no preocuparla, y a él le cuento todo. A veces, cuando tengo discusiones con mis compañeras le cuento, pero tú sabes, los hombres son más agresivos y me dice que no me deje, que les pegue, pero no, yo no soy así. Aquí he aprendido a ser tolerante.

Al estar encerrada, mis hijos me han aprendido a valorar más que cuando estaba afuera, porque afuera ellos tenían otro estilo de vida: iban a escuela de paga; cuando sacaban buenas calificaciones, nos íbamos a pasear y tenían a

su mamá buena onda. Y ahora tienen lo que necesitan, pero no hay lujos, hay carencias, y ahora me dicen: “¡Mamá, ya quiero que salgas!”.

En la cárcel no encuentro qué es reinserción, porque las mujeres que tenemos hijos aquí no podemos ir a trabajar, porque para que podamos trabajar las autoridades nos piden que cubramos ocho áreas, como ocho actividades, pero lo que no tenemos es tiempo para cubrir esas áreas y aparte trabajar.

Aparte, muchas mamás que no tienen visita o dinero y no tienen ni para la leche, ¿qué hacen? Es como si en la mesa está el dinero y sus hijos les lloran porque quieren leche, pues ellas agarran el dinero para poder comprarles a sus hijos lo que necesitan, y así no puede haber reinserción, cuando no cubren las necesidades de nuestros hijos. Como yo te digo, yo tengo visita afortunadamente, pero hay quien no tiene y tiene que recurrir a lo más fácil para alimentar a sus hijos. Aquí en Santa Martha los niños del Cendi crecen desnutridos y no tienen energía, porque la comida que les dan está mala. Y yo veo a Ángel y está bien, pero mi familia y yo tenemos que solventar todos sus gastos, porque se podría decir que Ángel es un niño que no depende de la institución, pero a veces me pregunto: ¿Qué hacen con el dinero las autoridades? Es por eso que la reinserción en Santa Martha no existe, porque no se puede con todo lo que hace falta.

El proceso de reinserción afecta mi maternidad porque a mí me gustaría estar todo el día con Ángel, pero tengo que estar aplicada en todas mis áreas para recibir beneficios. Por decir, si quieres televisión para tu hijo, tienes que ganártelo en cursos; tienen que pasar seis meses en cursos para que valoren si te ganaste tener televisión en su estancia, y si no te aprueban, tienes que pasar otros cuatro meses para volver a pedirlo y que valoren (Antígona, entrevista por Aguilar, agosto-septiembre de 2017).

Para Antígona, la prioridad es ser una “buena madre” con Ángel. Ella trabaja en prisión para poder solventar los gastos de pañales, alimentación y vestimenta. Tal como Cristina Palomar menciona, “para sus madres son una fuente importante de satisfacción y de reconocimiento, de consuelo y de compañía efectiva, pero también son un ‘marcador del tiempo transcurrido en prisión’,

así como un organizador de sus actividades y sus energías físicas y mentales” (2007, 118).

Ser madre, para Antígona, es algo que se aprende; sin embargo, la maternidad es un discurso androcéntrico que se interioriza y normaliza conductas para codificarse como una “buena madre” e idealizar prácticas y discursos. Es por lo que Antígona, antes de entrar a Santa Martha, era considerada por su familia y por ella misma como una “buena madre”, que trabajaba, cubría los gastos alimenticios, de educación, vestimenta y hasta de recreación, y se sentía feliz de verlos felices.

Pero en un día todo cambió: Antígona no volvió del trabajo y su ingreso a la cárcel fracturó el ideal de madre que había construido. Ahora Antígona siente que está perdiendo a sus hijos, y ese es un dolor que la aqueja en cada llamada telefónica y visita, al escuchar que a su abuela le dicen “mamá”. Esto es porque “las madres encarceladas se relacionan con sus hijos como madres, pero no como cuidadoras, lo cual expresa las dificultades para afirmar su identidad de ‘buenas madres’ si son otros los que se responsabilizan de los niños” (Palomar 2007, 162). Esta es una aflicción constante para Antígona, pues debido a la separación física, la imposibilidad económica de mantener a sus dos hijos que se encuentran fuera y la fractura de la confianza y comunicación que acarrea estar en la cárcel, siente que está perdiendo a sus hijos.

El matrimonio y la maternidad son un dispositivo de dominación a partir del cual la mujer-madre transmite, vela y resguarda el orden de la sociedad y la cultura. En cuanto a la maternidad, “en la cárcel se dedican a ellos en cuerpo y alma y convierten las necesidades de la criatura en la brújula que marca prioridades, tiempos y posibilidades. El vínculo se intensifica por la cercanía física constante, pero también por los discursos ‘educativos’ y ‘readaptadores’ del sistema penitenciario” (Palomar 2007, 372). Estos vínculos funcionan como estrategias de resistencia para cubrir esos vacíos, ocupar sus tiempos en actividades que les hagan olvidar su encierro y les permitan solventar las necesidades de sus descendientes: lavando ropa, haciendo mandados a otras presas, limpiando dormitorios, vendiendo artículos elaborados por ellas —como bolsas, pinturas, figuras de pasta francesa o cofres— o pidiendo dinero a las visitas (Mujeres en Espiral 2016).

Las que tienen a sus descendientes dentro de prisión, en sus palabras, experimentan una maternidad con fuertes vínculos de dependencia, temores, culpas, frustración y miedo de estar haciendo lo correcto o no al tenerlos viviendo en la cárcel, y de saber que es cuestión de tiempo para su separación. Las condenas largas las hacen cuestionarse: ¿qué pasará cuando sus descendientes cumplan los cinco años nueve meses y tengan que irse?³ ¿Será que el mejor lugar para que estén los infantes es siempre a lado de la madre? ¿Qué dejan de conocer los infantes por estar en prisión? ¿Cuáles son las prisiones de los infantes? Entre otras preguntas.

Dar respuesta a estas cuestiones es complicado para las mujeres privadas de su libertad, y su ausencia es lo que les causa angustia, pues no saben qué procesos emocionales van a vivir sus descendientes cuando ellas salgan de la cárcel y cómo se van a distanciar los vínculos afectivos que se formaron en esos años. La pregunta de si será el mejor lugar a lado de ellas a cambio de volver presos a sus descendientes se vuelve constante; sin embargo, muchas no tienen opción de dejarlos a cargo de su familia. Para otras, tener a sus descendientes representa una motivación, el compromiso de trabajar en la cárcel, el cumplimiento de asistir a sus actividades para que accedan a mejores estancias, y a la vez la preocupación por solventar los gastos diarios que representa tener un infante con ellas, como leche, pañales, ropa, zapatos y comida.

Estas son las problemáticas a las que se enfrentan las reclusas día a día; otras, en cambio, viven la maternidad en reclusión mediante una comunicación por teléfono, escasas visitas de sus descendientes, restricción de tiempo y pérdida de autoridad y amor. Para ellas, el ser madre a distancia es una de las preocupaciones o aflicciones más constantes asociadas con estar presas, pues sufren por la falta de visitas, la tristeza de no estar en los momentos importantes o de enfermedad, y eso las hace sentir que su papel materno lo están suplantando las mujeres cercanas, quienes cuidan de sus descendientes.

³ De acuerdo con el “Informe especial de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos sobre las mujeres internas en los centros de reclusión de la República Mexicana”, realizado por la CNDH en 2015, los infantes, por normativas del Cefereso-SMA, solo pueden estar con sus progenitoras en prisión hasta los cinco años once meses. Al cumplir dicha edad los infantes tienen que ser puestos en custodia de algún familiar o casa hogar.

El cautiverio de la maternidad no ejercida es una más de las políticas del castigo que se instauran en los cuerpos femeninos, pues “ser madres sin hijos es una especie de contradicción, ya que, de alguna manera, ‘se sabe’ que ser madre es algo que ‘se hace’, es decir, es una actividad, un ejercicio, una práctica que tiene que ver cómo ocuparse de los niños, de darles atención y cuidados. Por lo tanto, ¿cómo pueden las mujeres en prisión y separadas de sus hijos ser madres?” (Palomar 2007, 175). La maternidad, entonces, se convierte en un doble discurso que les dicta ejercer su rol como mujer entregada, proveedora de cuidados, afectiva y formativa, pero al entrar a prisión lo primero que ocurre es que la privan de la libertad para hacerlo. Esto representa una política feminizante que castiga doblemente y convierte el delito en pecado.

Bertha y Antígona, mujeres presas y madres, comentaban que saber que están perdiendo la confianza de sus descendientes y ver que le hacen más caso a su abuela o a algún otro familiar es un golpe muy fuerte para ellas; sienten que están fallando a ese ideal de maternidad que habían construido antes de entrar a prisión. Bertha está en prisión con su progenitora, Libertad, y su esposo, por la imputación de un mismo delito, y no tiene más que a su padre y su hermano, quienes cuidan de su hijo. Ella constantemente siente tristeza y frustración por saber que cada día que pasa pierde momentos que le gustaría compartir con su hijo, y ha llegado a sentir que ya no es madre, pues no contribuye a los gastos ni al cuidado de su hijo.

Al referirnos al matrimonio, este se convirtió para Antígona en una “fuga”, es decir, una estrategia de supervivencia legítima al estar presa y contar con un hombre que la escuchara y entendiera los costos sociales, afectivos y económicos de la prisión.

Al estar en Santa Martha sí se ha visto afectada la relación con mi hijo, por la unión, de no estar cerca, pero cuando viene me dice que me extraña mucho. Afuera era muy apegado a mí, y cuando viene me dice que me quiere mucho. Él no llega a odio y reclamo, no pasa de un “te extraño”.

Mi pareja es su papá, y es mi causa y también está en reclusión, pero mi hijo no ha podido aún convivir con su papá, pero se comunican por teléfono. Mi hijo tiene ocho años, y me siento mal porque no puedo estar en todo con él,

o no puedo meterlo a un equipo de fútbol, y le digo que cuando salga, pero él lo quiere ahorita.

El contacto con mi esposo es por juzgado, ya después por cartas y últimamente por celular, porque tiene un compañero que tiene celular y lo renta por día, semana o cobra por llamada. Yo aquí no puedo tener celular porque aquí sí es castigo y es módulo,⁴ y perdería mis beneficios y los incentivos, como tener tele y grabadora.

Ser madre estando aquí, a veces siento que ya ni lo soy, porque no contribuyo en cuestión de gastos y lo que necesita; aparte, no lo tengo en persona, y hay momentos en que se piensa eso y ya mejor lo llamo para saber de él, pero a veces no cuento con tarjetas para marcarle, y aparte tengo que prever tiempos de actividades, o él está en una fiesta o jugando con sus amigos en la calle y no lo encuentro. Esto ha fortalecido mi idea de maternidad, ha cambiado mucho la forma de pensar; se valoran muchas cosas, aunque no ha cambiado mucho, solo se ha reforzado (Bertha, entrevista por Aguilar, agosto-septiembre de 2017).

La maternidad para Bertha es un acto de amor que comienza desde el momento de la concepción, donde al sentirlo, la persona experimenta cambios en su persona. El discurso de Bertha entrevisté una maternidad que ha ido reforzando con el tiempo y ahora con la separación física; sin embargo, la fractura física ha sido un factor que la ha situado como “mala madre” al no poder estar con su hijo, al no poder cuidar de él, y eso la ha llevado a tener una maternidad frágil, pues debido a la separación física, por momentos siente que no es madre. Esto es posiblemente porque:

el vacío que estas mujeres dejan en el tejido social por estar presas es representado por el conjunto de la sociedad como una mezcla de caos, conflictos y efectos negativos en distintos sentidos y niveles, a partir de una razón: la

⁴ Las mujeres presas relatan que en el edificio A se encuentra el Módulo; un área que ha sido catalogada como lugar de castigo, donde trasladan a las internas que cometen faltas como robo, peleas, drogadicción y faltas a la disciplina penitenciaria, entre otras.

ausencia de las mujeres reales pone en riesgo la creencia de que existe esa figura ideal de la maternidad cuya disolución pareciera insoportable (Palomar 2007, 131).

Ser madre es algo único, lo más bello que una de mujer experimenta, algo maravilloso, inexplicable; es o son emociones intensas, es todo, absolutamente todo, quien tiene esa dicha sabe que es algo invaluable. También todas pueden ser madres, pero pocas son las que son verdaderas madres, darían hasta la vida misma por nuestros hijos.

Ser madres es poder demostrar humildad, aceptación, cuando nos equivocamos a la vista de nuestros hijos. Una madre no viene a este mundo a ser premiada u honrada por sus buenas cualidades, al contrario, viene a encontrar rasgos desagradables para poder llevar por buen camino a sus hijos. Para ser una buena madre, primero se necesita ser un buen ser humano, de esa manera podremos transmitir los valores, las buenas costumbres, a nuestros hijos.

Ser madre es dar la vida por tus hijos, darlo todo sin esperar nada a cambio. Me han salido buenos hijos, tranquilos, muy responsables; son mi orgullo. Cuando entré a la cárcel sentí que mi vida paró de golpe, pero fue en un abrir y cerrar de ojos. Una madre en reclusión es un ser humano que está muerto en vida, ya que desde el momento que perdió su libertad perdió todas las vivencias que pudiera disfrutar con sus hijos. Una madre en prisión es una madre angustiada, ya que por más que quiera modificar el estilo de vida de sus hijos, estando en un entorno peligroso no lo podrá hacer. Una madre presa en algún momento es olvidada, ya que los hijos crecen, y crecen con un sentimiento de soledad, ya que una madre es la única persona que podrá dar [el] calor que necesita el hijo. Una madre recluida es una madre que añora todos los días poder volver a dormir con sus hijos, a comer, a caminar por un parque, a ir al cine, lo cual... eso no sucederá hasta en tanto la madre permanezca en prisión.

Se siente dolor, frustración. El dejar en total abandono a los hijos, el no poder darles un consejo, un abrazo, la vida es injusta; las adversidades nos ponen ante estas situaciones. Estando en reclusión valora hasta los más mínimos detalles, y lo más bello es que viene más la unión familiar. Estando aquí todo

se convierte en dolor, frustración, llanto y muchas otras cosas que manifiesta uno (Violeta, entrevista por Aguilar, agosto-septiembre de 2017).

Para Violeta, la realización como mujer la ha experimentado a través de la maternidad. Ella refiere que ser madre es lo más bello que una mujer pueda experimentar en su vida. Su concepción de maternidad lleva arraigado un discurso androcéntrico reflejado en cada frase, un discurso que hace valer a la mujer a través de las prácticas que categorizan a una “buena madre”. Para Violeta, el ideal de “buena madre” se complementa con ser una “mil usos” para servir al cuidado y necesidades de sus hijos sin esperar nada a cambio.

En sus discursos, ella deja ver a una “buena madre” desde la visión patriarcal, que por azares de la vida tuvo que abandonar a sus hijos al entrar a la cárcel, lo que representó la muerte en vida, pues no podía ser la “buena madre” de antes, la que solucionaba los problemas de sus hijos, vivía y trabajaba para ellos. “El discurso institucional del ‘deber social’, basado en ideas tradicionales de la familia y del género, y formulado, al describir lo que debe hacer una ‘buena madre’, con elementos como dar consejos, escuchar o ser ‘amiga’ de sus hijos” (Palomar 2007, 139).

Como se pudo leer en las narraciones de Antígona, Bertha y Violeta, las maternidades se viven de diversas maneras, pero siempre relacionadas con estructuras de dominación y estereotipos de género que conllevan una reproducción de la lógica del cuidado que caracterizan a las “buenas madres”. Antígona, Bertha y Violeta coinciden en que la maternidad es lo más bello que puede vivir una mujer y que su responsabilidad es el cuidado de sus descendientes; sin embargo, no poderlo hacer representa para ellas un castigo que las hace no cumplir con dicho rol y pone en duda su maternidad al decir: “En prisión he sentido que ya no soy madre de mis hijos”.

Con las entrevistas se puede leer, desde la propia experiencia, cómo se viven las maternidades con descendientes dentro y fuera de prisión. La reclusión representa para cada una de ellas la separación física y afectiva con sus descendientes, y con ello, la ruptura del ideal que habían formado acerca de la maternidad. Ser madre en prisión, para ellas, representa uno de los encierros culturales y jurídicos que las ha categorizado como “malas madres”, por tener a

los infantes dentro, viviendo la cárcel a su lado, por el abandono forzado o por verlos solamente en cada visita y ser madre, como ellas mismas lo refieren, por teléfono, cartas y visitas.

Las condicionantes sociales, económicas y laborales hacen que Antígona, Bertha y Violeta vivan la maternidad permeada por los juicios restrictivos, la falta de trabajo, la pobreza, y ello las hace sentir culpables por haber roto con los roles de género que categorizan a las “buenas madres”. La cárcel las ha privado de su ejercicio de maternidad y eso ha sido, dicho por ellas, uno de los mayores costos de estar presas.

Este distanciamiento viene acompañado de un afán sancionador, “dentro de este afán sancionador, se sobrecastiga por encima de todo el incumplimiento de los roles de género. Fundamentalmente tiene sanción social y legal ser una ‘mala madre’; mientras que no hay sanción penal ni social por ser un mal padre” (Juliano 2011, 55).

A partir de las narrativas pudimos conocer las condiciones de vulnerabilidad asociadas a las condicionantes de género de las mujeres en prisión y el significado de las maternidades en reclusión. Se comprobó que el encierro penitenciario está estigmatizado por el rol de las mujeres, que se rompe al entrar a prisión y representa añadir uno más a los cautiverios de las mujeres, ya que los juicios sociales y jurídicos son influenciados por la ruptura del rol que dicta ser una hija, madre y esposa al servicio y cuidado de la familia.

En prisión “casi siempre la mirada que las evalúa es distante y sancionadora. La sociedad les pide mucho y les da muy poco y cuando fracasan las juzga con dureza” (Juliano 2011, 9). Esto hace que las mujeres privadas de su libertad vivan el encierro penitenciario marcado por la desigualdad, la discriminación y la violencia física y emocional, al no ser juzgadas con perspectiva de género. Desde que entran a prisión, sus procesos se ven permeados por las actividades feminizantes, las cuales tienen la finalidad de reinsertarlas a la sociedad en tanto sean “buenas mujeres y buenas madres”, siguiendo los mandatos preponderantes que las mantienen en un cuerpo cautivo.

A lo largo de las narrativas pudimos conocer cómo Antígona, Bertha, Libertad y Violeta viven los encierros, cautiverios y fugas, y cuáles son las condicionantes sociales, económicas y laborales asociadas a estar presas y encontrarse

lejos de su familia. Las condicionantes sociales se ven presentes en los juicios que emiten las autoridades penitenciarias, las compañeras y la propia familia, donde juzgan como “malas madres” a las mujeres presas, por haber roto el rol de género y el constructo del ideal de la maternidad.

En las narrativas se mostraron tres madres que en prisión han experimentado la frustración de no poder estar cerca de sus descendientes, y la culpa por dejarlos al cuidado de otros o tenerlos viviendo la cárcel a su lado, con su violencia, precariedad económica y espacio restringido. Las mujeres en prisión viven una maternidad restringida por las normativas penitenciarias, que, desde su perspectiva, imposibilitan la reinserción social, pues generan rencor y enojo. Por ello, ellas concluyen que la reinserción es una gran mentira. En el proceso de detención no se respetan sus derechos humanos, y dentro de prisión, de igual manera, sufren vejaciones, mientras que la maternidad vivida con sus descendientes en prisión carece de un apoyo que posibilite una estancia segura y garantice sus derechos.

A modo de conclusión

Considero importante cerrar este trabajo rescatando la trascendencia de la labor pedagógica dentro de las cárceles, pues la formación y educación fundada en las nociones y prácticas culturales de una sociedad patriarcal, su contexto conexo a la violencia, ha influido en algunas de estas mujeres en su paso por la cárcel y en particular en su formación como mujeres. Por ello, quise dar a conocer esas historias de mujeres presas que han demostrado la necesidad de romper con esas construcciones culturales, y la disposición de vivir una maternidad disidente, es decir, una maternidad libre de prejuicios que restrinjan la toma de decisiones y acciones.

Es así como esta investigación muestra, desde la pedagogía, la importancia de abrir grietas en espacios carcelarios para visibilizar, analizar, comprender e identificar las condicionantes educativas que han formado a las mujeres como seres disciplinados y restringidos por los mandatos culturales de género, y cómo estos han impactado en el contexto cultural, social y penitenciario para

recibir condenas altas y juicios sancionadores, donde la cárcel en ocasiones se convierte en una extensión de su vida cotidiana.

Para concluir, la propuesta con la que decido finalizar esta investigación radica en la necesidad e importancia de implementar nuevas políticas públicas que permitan una reinserción social basada en la emancipación, que no reproduzca lógicas de género y que sirvan como eslabón de la transformación educativa y social.

Las políticas públicas para las problemáticas carcelarias en las mujeres constan de un antes y un después; es decir, acciones preventivas y reparadoras del daño. Como parte de las acciones preventivas está la implementación de una educación con perspectiva de género que permita esa mirada crítica de las construcciones culturales que han formado a mujeres y hombres, que cuestione y fracture la educación patriarcal y permita a los individuos una formación libre de prejuicios y roles de género. Como acciones reparadoras del daño, se encuentra la implementación de políticas públicas con perspectiva de género, que aseguren a las mujeres presas un trato digno, el respeto a sus derechos humanos y reproductivos, una sentencia que no se base en estereotipos de género ni sea impuesta por su ruptura, así como la implementación de actividades que favorezcan la reinserción laboral y no reproduzcan las lógicas de género.

Esperando haber dejado una perspectiva diferente en los lectores, cierro con el entusiasmo de un futuro, no lejano, donde las brechas por cuestiones de raza, género y clase no sean nociones que influyan en la educación de las mujeres, y no sean factores para una sentencia respecto al delito de las mujeres.

Por mi parte, el compromiso pedagógico no termina aquí, pues seguiré en la lucha por visibilizar y actuar por una educación de las mujeres con perspectiva de género y libertad, pues aunque suena utópico, mi interés radica en hablar de cosas imposibles, de lo posible ya se ha dicho demasiado.

Referencias bibliográficas

Aguilar Enríquez, Mayra. 2018a. "Entrevista a Antígona". En "Encierros y fugas: una visión pedagógica de las maternidades en reclusión en el

- Cefereso-Santa Martha Acatitla”. Tesis de maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras UNAM.
- Aguilar Enríquez, Mayra. 2018b. “Entrevista a Bertha”. En “Encierros y fugas: una visión pedagógica de las maternidades en reclusión en el Cefereso-Santa Martha Acatitla”. Tesis de maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras UNAM.
- . 2018c. “Entrevista a Violeta”. En “Encierros y fugas: una visión pedagógica de las maternidades en reclusión en el Cefereso-Santa Martha Acatitla”. Tesis de maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras UNAM.
- Arnaus, Remei. 1995. “Voces que cuentan y voces que interpretan”. En *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*, de Jorge Larrosa, Arnaus Remei, Virginia Ferrer, Nuria Pérez, Michael Conelly, Jean Clandinin y Maxime Green. Barcelona: Laertes.
- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández. 2001. *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, Jérôme. 2013. *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CNDH (Comisión Nacional de los Derechos Humanos). 2018. “Informe especial de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos sobre los centros de reclusión de baja capacidad instalada en la República Mexicana”. Recuperado el 20 de febrero de 2018. <http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Informes/Especiales/CENTROS-BAJA-CAPACIDAD.pdf>.
- Haraway, Donna. 1991. *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Barcelona: Feminismos.
- Inmujeres DF (Instituto Nacional de las Mujeres del Distrito Federal). 2009. “Documento de identificación de problemática y propuesta para mejorar la situación de las mujeres internas en el Cefereso de Santa Martha Acatitla”. México: Inmujeres.
- Juliano, Dolores. 2011. *Presunción de inocencia: riesgo, delito y pecado en femenino*. Buenos Aires: Gak@a.
- Mujeres en Espiral. 2016. *Las horas retorcidas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Mujeres en Espiral: Sistema de justicia, perspectiva de género y pedagogías en resistencia. 2015. "Proyecto 2015". México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mujeres en Espiral: Sistema de justicia, perspectiva de género y pedagogías en resistencia. 2016. *CinEtiquetas: La/mentada de La Llorona*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Palomar, Cristina. 2007. *Maternidad en prisión*. México: Universidad de Guadalajara.
- Subsecretaría de Sistema Penitenciario. 2018. "Población penitenciaria al 23 de marzo del 2018". Consultado el 11 de abril del 2018. <http://penitenciario.cdmx.gob.mx/poblacion-penitenciaria>.

18

La formación inicial docente desde la narrativa de sus actores: actos de significado en los profesores de enseñanza de la filosofía en la UNAM

Ivonne Filigrana

Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

Los procesos de formación inicial han sido a menudo objeto de discusión en diferentes espacios educativos, y es muy frecuente que sean estudiados a partir de proyectos de intervención o bien desde la perspectiva experimental. Aunque estos abordajes resultan ser muy valiosos, es importante señalar que los acercamientos a este fenómeno desde la perspectiva narrativa pueden arrojar nuevas luces en lo tocante a su constitución.

Este capítulo representa una construcción que gira en torno a la narrativa de los actores que llevan a cabo los procesos de formación inicial relacionados con la enseñanza de la filosofía, procurando entender el discurso como una práctica importante para la edificación de una nueva mirada epistemológica en el ámbito de la investigación pedagógica. Asimismo, se basa en los resultados del trabajo presentado como tesis de doctorado en Pedagogía que lleva por título “La formación didáctica inicial del licenciado en Filosofía”. Si bien la relación entre los saberes filosóficos y los saberes pedagógicos se entreteje en el ámbito de la inter y la transdisciplina, también puede ser vista a la luz de la interculturalidad, si entendemos la cultura, junto con Clifford Geertz (1987), como la urdimbre de significaciones que se entrelazan para la construcción de nuevas formas de pensar lo humano.

La investigación pedagógica presenta enormes retos en la actualidad, de los cuales quizá el más sustancial consiste en la superación de las metodologías positivistas que limitan el campo de acción, los alcances y la creatividad de los investigadores en materia educativa. Esto se debe a la tendencia de los seres humanos, tan extraña como difundida, a crear estereotipos y preconcepciones

respecto de lo que son y hacen *los otros*. La ruptura con estas preconcepciones se torna necesaria cuando se desea comprender el mundo que nos rodea, y, sobre todo, a nosotros mismos como parte integrante de ese mundo. A menudo se simplifica en espacios ordinarios el significado que tiene la interculturalidad. Esta ha llegado a enmarcarse, sobre todo en las últimas décadas, como un tema delicado del que pocas cosas pueden decirse con certeza. Su significación se difumina, se confunde e incluso a veces se torna inaccesible. Aún nos cuesta trabajo rastrear el componente cultural en nuestras producciones de conocimiento; ello tal vez se deba a que estamos tan insertos en él que nos es difícil reconocer su aspecto. Sin embargo, tal reconocimiento es indispensable al momento de reflexionar sobre los procesos educativos y formativos, pues toda práctica que los involucre debe ser pensada a la luz de marcos referenciales específicos, es decir, de contextos culturales que revisten un panorama único que se debe percibir para poder comprender su significación.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de cultura e interculturalidad? Sin duda, no existe una respuesta unívoca ni una verdad absoluta al respecto. No solo no existen estos parámetros inamovibles, ni siquiera es factible afirmar la posibilidad de encontrarlos algún día. Por otro lado, tampoco nos es viable enunciar todos y cada uno de los significados para nombrar estos conceptos, puesto que no se trata de algo fijo, sino de un flujo en continuo movimiento, que se renueva constantemente, pues diariamente nacen nuevas construcciones para su análisis.

Quizá lo más que podemos ofrecer en este punto reside en algunos significados que permitan dar sentido a la perspectiva que trataremos de esbozar en estas líneas. Así, resulta apropiado comenzar, de la mano de Anne Bogart, pensando los significados de *cultura e intercambio cultural*:

¿Qué es la cultura? Yo creo que la cultura es experiencia compartida. Y está en continuo movimiento. Las ideas son de hecho uno de los aspectos más contagiosos de la cultura humana. Imagínesse una enorme llanura en una fría noche de invierno. Dispersas por la llanura brillan diversas hogueras, cada una de ellas con un grupo de gente, apretados unos contra otros para mantenerse calientes. Las hogueras representan la experiencia compartida, o la cultura, de

cada uno de los grupos alrededor del fuego. Imaginen que alguien se levanta y camina a través de esa fría, oscura y ventosa llanura hasta llegar a otro grupo reunido alrededor de otro fuego. Este acto de fuerza representa el intercambio cultural. Y así es como las ideas van de un lado a otro (Bogart 2008, 41).

La interculturalidad es entonces una forma de diálogo entre dos referentes culturales. Es probable que esto nos remita a pensar en un intercambio entre dos espacios definidos, tangibles, perfectamente delimitados (países, regiones, pueblos); no obstante, los espacios culturales también se ubican en formas simbólicas, como los campos disciplinarios.

Si bien los conceptos de interdisciplina, multidisciplina y transdisciplina se han ocupado —desde hace mucho tiempo— de nombrar las relaciones que se construyen en los intercambios entre dos o más campos de conocimiento, rara vez se estima que estas construcciones puedan ser analizadas desde el ámbito de la interculturalidad. ¿Qué hacemos si no los pedagogos cuando nos asomamos a otras formas de hacer, de ser y de vivir, para después volver a nuestro ámbito a contar lo que hemos visto, es decir, lo que hemos aprendido de *los otros*? Si no reconocemos la interculturalidad en estas andanzas, ¿no estaremos obturando de nuestra conciencia disciplinar aspectos cruciales para comprender los fenómenos que nos ocupan y para construir nuevas formas de acercarnos a ellos y de re-presentarlos?

En este sentido, analizar el campo de la formación inicial en diferentes disciplinas se convierte, para el pedagogo, en una experiencia de interculturalidad. Eso es lo que ha sido precisamente el trabajo de investigación del que se desprende el presente texto: un acercamiento pedagógico hacia las prácticas de formación mediante las cuales los filósofos preparan a sus nuevas generaciones para la enseñanza de su disciplina. Ahora bien, ¿por qué digo que se trata de una experiencia de interculturalidad? Porque si bien el tomar contacto con los procesos de formación inicial de los filósofos y compartir este conocimiento con los profesionales de la pedagogía representa —como bien señala Anne Bogart (2008)— la circulación de las ideas, también es verdad que el contacto del investigador con los sujetos de estudio supone otro intercambio: compartir mi investigación con los profesores que participaron en ella hace que tomen

contacto con las representaciones que yo me he hecho desde mi campo de conocimiento acerca de sus prácticas de enseñanza.

La formación didáctica inicial desde la narrativa

La recuperación del estado del conocimiento que se incluye en la tesis de doctorado “La formación didáctica inicial del licenciado en Filosofía” encontró, entre otras cosas, dos situaciones interesantes: la mayoría de los trabajos que se produjeron en los últimos años en torno al problema de la formación inicial se centran en la aplicación de modelos pedagógicos de formación docente, y, por otra parte, no ven el discurso de los actores como un elemento primordial para el análisis, sino que, a pesar de que pueden recurrir a él, se centran en métodos observacionales. Esto permite traer a escena el problema de la narrativa como metodología para la construcción de nuevos saberes.

Así, este trabajo busca mostrar el eje narrativo como una forma de acercamiento a nuevas realidades, a otras formas de construcción, que permitan al pedagogo comprender y conceptualizar los fenómenos educativos desde la dimensión de sus actores principales, entendiendo al discurso como práctica para la construcción de una nueva mirada epistemológica en el ámbito de la investigación pedagógica. Necesitamos saber, desde la experiencia misma de los profesores, cómo se entretienen estos fenómenos y, para ello, el análisis de su narrativa es una tarea fundamental: “El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (Connelly y Clandinin 1995, 11). Justamente, esa forma de experimentar la *enseñanza de la filosofía* como práctica de formación inicial es lo que vale la pena conocer de viva voz de los profesores que trabajan con los estudiantes de la carrera de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Un diálogo entre la filosofía y la pedagogía

Como se mencionó antes, es importante tener presente que la relación entre los saberes filosóficos y los saberes pedagógicos se ha pensado durante largo tiempo a la luz de la inter, la multi y la transdisciplina; no obstante, consideramos que ha llegado el momento de construir nuevos puentes que permitan diferentes formas de acercamiento entre ambos campos de conocimiento. La interculturalidad encarna esta posibilidad de diálogo, sobre todo si entendemos la cultura, junto con Clifford Geertz (1987), como un concepto esencialmente semiótico, repito, una urdimbre de significaciones que se entrelazan para la construcción de nuevas formas de pensar lo humano.

Pero ¿por qué es necesario rastrear el intercambio cultural entre la pedagogía y otras disciplinas, como es el caso de la filosofía? Quizá aquí sea crucial apuntar que, de omitir esta posibilidad, no solo no estaríamos en condiciones de pensar nuestros procesos de producción de conocimiento como totalidades, sino que además podríamos pasar por alto el hecho de que también al interior de las disciplinas se concentran prácticas culturales. Los métodos y las metodologías que se implementan en la investigación pedagógica son prácticas que se han instituido de una manera y a su vez coadyuvan a que ciertas líneas de trabajo y ciertas formas de abordaje se continúen instituyendo. Reconocer el componente cultural en estas formas de hacer favorece su comprensión, así como el tránsito hacia otras rutas y caminos aún inexplorados en lo referente al quehacer metodológico y epistemológico de nuestra disciplina.

Por ello, el propósito de este trabajo reside precisamente en mostrar cómo ese componente cultural se pone en juego en procesos de diálogo e intercambio entre la pedagogía y la filosofía, teniendo como marco un tema que apenas se ha comenzado a consolidar como objeto de estudio en las investigaciones de corte educativo: la formación inicial. Por ella entenderemos la preparación que reciben los estudiantes de una licenciatura para realizar funciones relativas a la docencia o para ejercer la profesión docente en lo que respecta a tópicos relacionados con su propia disciplina (Reyes 2001). Estos procesos de formación didáctica inicial se tornan aún más interesantes cuando se abordan en carreras donde las líneas profesionalizantes parecen experimentar

ciertas crisis a la luz de las vertiginosas demandas y los innumerables retos que entraña la vida laboral. Tal es el caso de la carrera de filosofía, aunque cabe señalar que esto también ocurre en innumerables profesiones en nuestro país.

Para rescatar un poco el contexto en el que se originó este trabajo, es importante hacer mención de lo siguiente: si bien el campo de acción de la filosofía en México es diverso, lo cierto es que una buena parte de los egresados de esta licenciatura incursionan en la docencia. Con base en los datos estadísticos proporcionados por el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) y la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), se sabe que el 29% de aquellos que realizaron estudios en carreras como Filosofía laboran prestando servicios educativos (Delgado 2018). Es muy probable que, de este 29%, una buena parte de egresados de la carrera de Filosofía se dedique a actividades relacionadas con la docencia.

De lo anterior surge una inquietud muy grande por saber qué es lo que prepara a los filósofos para el ejercicio docente. Para efectos de viabilidad, se pensó en un proyecto de investigación que tuviese como prioridad dar respuesta a esta pregunta, y se eligió a la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) como el lugar de la investigación. Tras la revisión de algunos documentos curriculares, se encontró que el único espacio contemplado en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Filosofía, aceptado en 1998, con miras a la formación inicial de los filósofos reside en una asignatura que lleva por nombre Enseñanza de la Filosofía, impartida en el quinto semestre de la licenciatura por cinco profesores, de los cuales, cuatro accedieron a participar en la investigación.

Por supuesto, había muchas posibilidades para el abordaje de un objeto de estudio como este, es decir, para tratar de comprender la formación inicial que la licenciatura en Filosofía promueve a través de la asignatura Enseñanza de la Filosofía en la FFYL de la UNAM; no obstante, hubo un factor que marcó el rumbo a seguir: el estado del conocimiento no arrojó trabajos que se hubiesen centrado en la perspectiva de los profesores como actores primordiales en el campo de la formación inicial, aun cuando su perspectiva posee un carácter estructurante indiscutible, sobre todo en instituciones como la UNAM, donde

la libertad de cátedra desempeña un papel fundamental en la conformación de los currículos.

Una vez definido el objeto de estudio, se planteó como objetivo general el análisis de las prácticas de formación inicial que estructuran y llevan a cabo los profesores de la asignatura Enseñanza de la Filosofía, a través de un estudio de caso. Referirnos al análisis de las prácticas relacionadas con la formación inicial de los filósofos implica contemplar la complejidad de factores que intervienen en estos procesos. Para clarificar aún más la noción de *prácticas*, se recurre a la definición proporcionada por León Olivé (2004, 10), para quien la *práctica* es un “complejo de acciones humanas, realizadas por agentes intencionales, orientadas por representaciones [...] y que tienen una estructura axiológica, es decir, normativo-valorativa”. Las prácticas de formación inicial son, en este sentido, prácticas axiológicas o, mejor dicho, prácticas que develan un contenido axiológico existente, tanto en el ordenamiento que constituyen el plan de estudios y la asignatura Enseñanza de la Filosofía como en la orientación que cada uno de los profesores da a la asignatura en cuestión.

Para alcanzar este objetivo, se pensó en llevar a cabo un análisis curricular de los programas que orientan la materia Enseñanza de la Filosofía, observar las prácticas áulicas y, sobre todo, escuchar a los profesores que la imparten. En un principio, el método observacional desempeñaba un papel cuyo protagonismo era equivalente al de la realización de entrevistas, pero conforme la investigación avanzó fue posible constatar que el abordaje en realidad necesitaba dar prioridad al discurso de los actores.

Resulta de vital importancia mencionar que, desde sus comienzos, esta investigación nunca tuvo la intención de realizar juicios de valor respecto a las prácticas de los actores mencionados. Muy por el contrario, lo que se pretendía era emprender un pequeño viaje hacia otras formas de hacer, otros modos de pensar, y concebir realidades que la mayoría de los pedagogos no conocemos. Esto se tornó claro cuando fue posible comprender que durante mucho tiempo la pedagogía se estructuró como una disciplina normativa —he ahí el influjo de la cultura que mencionamos al principio de este capítulo—; sin embargo, a pocos lugares fértiles había conducido ese afán de normatividad, y

¡cuántos diálogos no se habrán abortado a lo largo de la historia por tal afán! La pedagogía necesita, de alguna manera, dar un giro en ese sentido.

Con base en lo anterior, los supuestos de investigación se estructuraron de tal manera que permitiesen escuchar sin prejuicios a *los otros*. Es decir, se sabía que la investigación de campo podía aportar datos desestabilizadores, rupturas con los paradigmas conocidos y asumidos, prácticas demasiado distintas, extremadamente diversas, o bien demasiado condenadas por ciertos referentes teóricos del ámbito pedagógico. No obstante, procuré que toda la ansiedad que pudiesen producir estos datos no influyese de forma tal que me impidiese el acercamiento con estos mundos totalmente nuevos. El trabajo con los datos nunca es sencillo o simple, pues en él se juegan factores que resulta muy difícil controlar, de índole tanto psicológica como cultural.

Considero, junto con Deveraux (2008), que toda investigación se inscribe entre el yo consciente del investigador y sus instancias inconscientes, pero también lo hace entre esas urdimbres de significación que son, para Geertz (1987), la cultura. Había que tratar de romper con cierto “destino manifiesto” que hacía de los pedagogos más que investigadores, evaluadores de las prácticas educativas. Para que tal ruptura pudiese emerger, se necesitaba tender un puente entre la pedagogía y la filosofía; se requería pensar en el principio de un intercambio provechoso; en otras palabras, se hacía imprescindible recorrer una senda enmarcada por el rostro de la interculturalidad.

Tal disposición resultó fundamental durante todo el proceso de investigación, puesto que los resultados permitieron comprender, a través del discurso de los actores, las implicaciones presentes en la formación inicial que se brinda en Enseñanza de la Filosofía. Así, nos es posible afirmar que este trabajo, más que dar respuestas, nos ha llevado a formular interrogantes nuevas, distintas de las que habíamos establecido en principio para el desarrollo de la investigación.

Quizá lo más inesperado resultó la aparición de un debate sobre el cual no se había reparado al comienzo del proyecto: el antiguo problema de la didáctica general y su relación con la didáctica específica. ¿Por qué decimos que es un problema? De ordinario, la práctica pedagógica y su relación con otros campos del conocimiento ha estado definida precisamente por cierta posición

normativa, como comentamos en líneas anteriores. Muchos profesionistas perciben al pedagogo como alguien que llega a decirles cómo enseñar lo que enseñan. Ese es el fundamento de la didáctica general; es decir, de una serie de principios que buscan establecer lineamientos particulares y típicos para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, el surgimiento de la didáctica específica pone en tela de juicio el quehacer de la didáctica general: ¿es posible decirle a un filósofo cómo enseñar lo que enseña?, ¿cómo evaluar y determinar si los estudiantes se han apropiado de los contenidos? En principio, esto parecería fácil hasta cierto punto, pero los resultados de la investigación de campo aquí emprendida mostraron algo muy distinto.

En diferentes momentos de la investigación emergió el problema de los saberes que han de orientar la formación inicial. Los profesores mencionaron reiteradamente la necesidad de pensar en aspectos didácticos a partir de las particularidades de la disciplina. En el caso de Enseñanza de la Filosofía, los aportes de la didáctica general se ven limitados por la especificidad del contenido a transmitir. ¿Cuál podría ser, entonces, el campo de acción del pedagogo en situaciones como esta? Y si la didáctica específica se perfila como la opción ideal para el abordaje de los procesos de formación inicial, ¿cómo es que debe estructurarse una disciplina tal? ¿A partir de qué visión? ¿Únicamente de la mirada de los especialistas en ese campo de conocimiento específico, en este caso, de los filósofos? ¿Es factible que las orientaciones teóricas de la didáctica general y las construcciones singulares que supone la didáctica específica puedan coexistir? De ser así, ¿cómo habría de cifrarse tal coexistencia?

Dado que este no fue objetivo principal de la investigación, resulta imposible dar respuestas certeras a estos cuestionamientos. Pero ese es tal vez el quid del proceso de producción de conocimiento: mostrar, a partir de los hallazgos, horizontes nuevos, inexplorados.

Hasta aquí he presentado un pequeño adelanto de lo que arrojan los resultados del trabajo de campo, con el fin de mostrar en el siguiente apartado las implicaciones metodológicas que se pusieron en marcha para realizar esta investigación. En otras palabras, he mostrado cómo emergió un problema imprevisto gracias al método narrativo, que llevó la voz cantante en la investigación.

Metodología de trabajo

Como mencioné en párrafos anteriores, aquello que facilitó la emergencia de los problemas que aparecieron a raíz de la investigación de campo fue precisamente el discurso de los profesores que imparten Enseñanza de la Filosofía. No se trata, por supuesto, de un discurso lineal, sino de cuatro posicionamientos muy distintos entre sí a pesar de las convergencias que en momentos dados podían presentar entre ellos. Se trata de una pluralidad de significados difícil de asir, pero que sugiere algo nodal: la estructura de la asignatura depende casi totalmente del sentido que los profesores le atribuyen a la función de esta. Desde luego, cuando empecé la investigación no tenía forma de prever esta situación, pues el proceso de conocer es desordenado y ambiguo (Bruner 1991b); sin embargo, es muy importante decir que estos datos emergieron gracias al método que posibilitó que los profesores narraran sus experiencias.

Para comprender mejor esta situación, resulta esencial describir la metodología implementada. Como apunté anteriormente, este trabajo se dirigió a desentrañar los elementos didácticos presentes en la asignatura Enseñanza de la Filosofía, que orientan y preparan a los futuros filósofos para el ejercicio docente a nivel superior y medio superior. Al referirnos a los *elementos didácticos* contemplamos un concepto amplio de lo que es la didáctica; es decir, la concebimos aquí desde una dimensión epistemológica que abarca los problemas inherentes a la enseñanza y los retos que debe enfrentar el profesor cuando se propone transmitir un contenido nuevo a sus estudiantes (Díaz Barriga 2007).

Para el tratamiento científico de dicho objeto de estudio, concebí este proyecto como un estudio de caso intrínseco, con apoyo en modelos de evaluación de la formación del profesorado para delimitar sus alcances. Encontré que Stake (1999) distingue entre tres tipos de estudio de casos: el intrínseco, el instrumental y el colectivo, siendo estos dos últimos en los que puede analizarse más de un caso, con miras a comprender una problemática que se presenta en ellos con cierto grado de generalidad; mientras que el primero, es decir, el intrínseco, se centra sobre un caso particular: “El caso viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso

particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos” (Stake 1999, 16).

Así, comprendí que en esta investigación el caso intrínseco estaba dado por la asignatura Enseñanza de la Filosofía; no obstante, esto aún no decía lo suficiente como para realizar una delimitación efectiva, ya que en la asignatura intervienen infinidad de relaciones de muy compleja naturaleza. Para ello, los modelos de evaluación de la formación en los que me apoyé resultaron taxativos y contundentes, ya que me facilitaron el establecimiento de cinco ejes metodológicos sobre los cuales deberían girar los instrumentos que implementaría. El primer eje hace referencia a la consecución de objetivos, se basa en el modelo de Jean Marie Barbier (1993) y comienza por preguntarse ¿cuáles son los objetivos programáticos de la asignatura Enseñanza de la Filosofía?; posteriormente se pregunta si los procesos de formación inicial cumplen con los objetivos programáticos. El segundo eje, “naturaleza de los contenidos”, se desprende del modelo de Kirkpatrick y se interroga acerca de la vinculación de los contenidos con los procesos de formación inicial (Biencinto y Carballo 2004). El tercer eje se centra en los recursos del docente, está basado en el modelo de Chang y en lo que Barbier denomina “relación pedagógica”, y busca explorar la forma en la que el docente de Enseñanza de la Filosofía aborda y presenta el contenido, cómo construye su dinámica de formación y cómo la entiende (Chang 2006). El cuarto y último eje explora la satisfacción de las expectativas de formación, se estructura a partir del modelo de Guskey (2000) y busca conocer las expectativas de la formación inicial en los profesores a través de la oralidad de los sujetos estudiados.

Después de estructurar estos ejes metodológicos, me di a la tarea de contemplar dos tipos de instrumentos para estudiar las prácticas formativas que organizan la formación inicial de los futuros filósofos: la observación y la entrevista.

Realicé observaciones en los espacios áulicos donde la asignatura se desarrolló durante el semestre en el que puse en marcha la investigación de campo; no obstante, durante las observaciones, la transcripción de estas y el procesamiento de datos emergió un problema de corte epistemológico. Llevé a cabo las entrevistas antes de las observaciones, y en estas fue posible constatar

que los profesores efectuaban lo que decían, pero los datos arrojados no esclarecían o no respondían los cuestionamientos iniciales de la investigación, tampoco sugerían otros horizontes para pensarlos. Aparecían, de alguna manera, como una distracción o bien como algo tan difícil de asir que resultaba espinoso trabajar con ello. De nueva cuenta, la construcción de conocimiento cobraba su factura en términos de ambigüedad.

Cuidé hasta el más mínimo detalle del método observacional: lo concebí y estructuré a partir de los ejes metodológicos mencionados y me apoyé en los desarrollos de Postic (1978) y Wittrock (1986); sin embargo, las narraciones de los profesores comenzaron a ocupar un lugar predominante en la investigación. En otras palabras: el acercamiento que permitió la observación fue útil en la medida en que fue viable, gracias a ella, asir el contexto desde el cual se enunciaron los actores, pero las entrevistas fueron muchísimo más clarificadoras en torno a las interrogantes que la investigación me planteaba desde un principio; probablemente porque mis referentes estaban predispuestos en ese sentido, al considerar al discurso como un acto que determina en una medida muy grande todo lo que pone en marcha el ser humano.

Lo anterior me da pie para describir cómo llevé a cabo las entrevistas, esto es, partiendo de dos principios metodológicos: el de la entrevista en profundidad, característico de investigaciones de corte etnográfico, y el de la entrevista clínica como técnica de investigación científica. Al hacer mención de dicha orientación, vale precisar que se trata solamente de un referente que permite conceptualizar cómo se construyó el guion, su aplicación y su interpretación. Esto quiere decir que no son entrevistas concebidas enteramente desde la metodología etnográfica ni tampoco pertenecen completamente al paradigma clínico. No se trata de dos enfoques diferentes, sino de perspectivas provenientes de distintos campos de conocimiento, que se complementan cuando de ellas se reúnen y combinan solo aspectos esenciales.

Con esas precisiones me acerqué a la narrativa de los profesores de Enseñanza de la Filosofía. Me parece importante describir estos procesos, primeramente, para romper con el mito de que la investigación cualitativa es un proceso ordenado y aséptico, pues en mi experiencia las cosas no ocurren así. En segunda instancia, considero relevante compartir estos titubeos, tropiezos

y ajustes con quienes transitan por el mismo camino de tratar de dar sentido a los datos que surgen durante el acercamiento a un objeto de estudio.

El trabajo con los actores y sus singularidades implica un intento por comprender otras lógicas. Todo lo que el *otro* dice tiene un sentido y un valor, pero hay que saber encontrarlo. Ello supone un titánico esfuerzo que no siempre logra concretarse. Esto se debe en buena medida a las preconcepciones que orientan el quehacer investigador: a menudo carga uno con ciertas culpas por no poner el acento precisamente sobre lo que se hace (en términos de conducta observable) y, por el contrario, enfocarse en lo que se dice; ya que de ordinario se nos enseña a movernos en un sistema binario orientado a la simplicidad: se busca corroborar el discurso en los hechos, como si el decir no fuese una práctica en sí misma, como si la palabra no valiera. Esto es quizá un fenómeno de carácter cultural, pero sabemos que existe, es decir, que muchos de nosotros a veces solo nos contentamos con verificar si lo dicho por un sujeto coincide con lo que podemos observar que hace. Como bien apunta al respecto Jérôme Bruner:

La única respuesta posible a aquellos que quieren concentrarse en si lo que la gente dice sirve o no para predecir lo que va a hacer es que separar ambas cosas de esa manera es hacer mala filosofía, mala antropología, mala psicología y un derecho quimérico. Decir y hacer constituyen una unidad funcionalmente inseparable en una psicología orientada culturalmente. La psicología orientada culturalmente ni desprecia lo que la gente dice sobre sus estados mentales, ni trata lo que dice solo como si fueran indicios predictivos de su conducta visible (Bruner 1991a, 37).

Esta desvalorización del discurso ha permeado tanto en la investigación pedagógica de nuestros tiempos que resulta arduo distanciarse de tal concepción y emprender nuevos caminos que nos permitan comprender que en toda acción humana existen fenómenos de ambivalencia, que no deben ser obturados sino analizados y comprendidos, porque solamente así podremos acercarnos a lo que queremos conocer.

Es muy probable que para comprender la naturaleza de una acción sea necesario escuchar primero su historización, la cual solo puede llevarse a través de los actos de significado que a ella le atribuyen los sujetos que la realizan. Esta historización tiene que ver con un cúmulo de significados, referentes de todo tipo y sentidos específicos que cada actor construye en relación con los fenómenos que experimenta. De ahí la importancia de la narrativa en procesos de investigación como el que aquí se presenta, ya que ella tiende lazos entre los actores y el investigador; de tal manera que la investigación termina siendo en sí misma un intercambio cultural. Como diría Lévi-Strauss, la toma de contacto con el campo entraña “la posibilidad de ensayar en uno mismo la experiencia íntima del Otro” (Lévi-Strauss 1979, 14).

¿Cómo podría comprenderse lo que entraña la asignatura Enseñanza de la Filosofía si no es a través de los profesores que la imparten? Por supuesto, los estudiantes también son actores muy importantes en estos procesos, pero sus vivencias al respecto revisten un carácter tan variado que exceden los límites de los objetivos de esta investigación; por lo tanto, se consideró que lo concerniente a ellos podría ser objeto de un estudio posterior. Por lo demás, la experiencia de los profesores se posicionó aquí como una parte crucial en todo el proceso, ya que tomando en cuenta el elemento correspondiente a la libertad de cátedra, son estos saberes experienciales los que dan cuerpo al currículo de la asignatura.

De ahí que su narrativa me permitiese, más que cualquier otra cosa, acercarme al fenómeno que había vislumbrado en un principio. Los relatos de los profesores me significaron la vía de acceso idónea para incursionar en el mundo de Enseñanza de la Filosofía:

El relato, en el lenguaje actual, es una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada y se transforma en personalmente significativa. Vista de esta manera, la narrativa es el fenómeno que se estudia en este tipo de investigación. La investigación narrativa, el estudio de la experiencia como un relato, entonces, es primero que nada y sobre todo una forma de pensar sobre la experiencia [...] Usar la metodología de la narrativa es adoptar una óptica

particular que ve a la experiencia como el fenómeno bajo estudio (Clandinin, Pushor y Murray en Blanco 2011).

A través de sus relatos, los profesores me introdujeron a su mundo, al que construyen cuando enseñan a sus estudiantes a enseñar filosofía. Sus ideas, traducidas en palabras que buscaron hacer comprensibles para mí, son un reflejo de su cultura como grupo (como filósofos y como profesores) y de su tiempo. Me contaron cómo llegaron a hacerse filósofos, cómo eligieron el camino de la docencia, cómo hacen que sus estudiantes se interesen por ese camino, cómo estructuran sus clases y qué piensan respecto de prácticas como la evaluación y la institucionalización de su disciplina.

En este punto, y para que esta situación resulte más representativa respecto de lo que aquí busco plantear, presento a continuación el relato de uno de los profesores, quien habla acerca de lo que para él representa el acto de evaluar a sus estudiantes:

Mira, soy antievaluación, un poquito [...] Los procesos de transmisión de saberes no necesariamente tenían en la Antigüedad que ser evaluados, cuando se institucionaliza es más o menos en la Edad Media, y la evaluación empieza a entrar dentro del proceso de educación. A mí me cuesta mucho trabajo evaluar. Tengo estrategias, tengo listas de cotejo, se las paso a los alumnos, tengo buena memoria, entonces sé quién participa y quién no, cómo son en clase, y eso lo tomo en cuenta.

Algo así como “actitudes filosóficas”, pero me cuesta mucho evaluar. Odio los exámenes, odio las preguntas. He trabajado en INEE, y entonces sé hacer buenos reactivos, sé hacer un buen reactivo para filosofía; entonces, una pregunta la sé estructurar [...] Pero no me gusta, o sea, cada vez más estoy en contra de la evaluación, a cierto nivel, hay otros niveles en que no tanto. Pero en mis clases la evaluación es bastante *light*; prefiero fijarme en cómo interactúan, en cómo participan, y si en algún momento presentan cierto interés en un tema, para mí ya es suficiente. Porque creo que el acto de enseñanza es bastante azaroso, y medirlo y evaluarlo me cuesta trabajo. Digo, no estoy a favor de las competencias necesariamente, o de este enfoque que es el vigente en la

educación, pero es una discusión acerca de cómo evalúas competencias ahorita. Si tú tienes un técnico, sabes muy bien cómo evaluarlo, pero ¿en filosofía? [...] Dime, ¿cómo sabes que alguien es un filósofo de verdad?

La institución, al menos, sabes que te legitima; es decir, un examen profesional, pasas por muchos filtros, pero en muchas ocasiones aquel que los libra no necesariamente puede llevar a cabo bien la práctica filosófica, pero es por eso, porque ¿cómo legitimas o cómo evalúas si alguien puede discutir filosóficamente algo? Entonces, yo soy reacio [...] sí pongo calificaciones, porque la institución lo exige, ¿no? [...] ¿Cómo evalúas que un alumno aprendió a pensar o que tiene capacidades para pensar? O que llevó a cabo bien un discurso crítico [...] Digo, tengo herramientas y tengo criterios, y como todo profesor tradicional, sé cuando un texto está bien escrito, cuando utiliza bien el lenguaje, cuando está bien argumentado un texto [...] eso lo tengo, pero, en términos fuertes, me cuesta trabajo [...] Digo, prefiero ser honesto, es decir, casi siempre los trabajos que entregan los alumnos a final de semestre no son ensayos, son entre reportes grandotes, comentario de las lecturas, pero en la facultad se les llama “ensayos”, ¿no? Un trabajo final, y ahí hay una ambigüedad, porque no sabes muy bien qué es. Pero es por esta idea de cómo evalúas las capacidades, las habilidades, cómo se transmiten. Mis ayudantes siempre me dicen que soy “barco”, me dicen: “¿por qué no les revisas a fondo los trabajos?, son una cochinada”, ¿no? Mis ayudantes tienen que leerlos, luego me los pasan y yo los reviso.

Ahí el asunto es que ellos me dicen: “Es que está muy mal el ensayo, ¿por qué lo pasaste?”. Bueno, es que no es la única evaluación el texto; es un conjunto de cosas que veo en el salón de clases, desde el interés, desde la forma en que participan, si en algún momento hizo una pregunta, la forma en que planteó la pregunta, si era una pregunta honesta o no, y aparte, en mis clases siempre hay una cosa de práctica, o dar clases o intervenir Wikipedia; entonces, ahí puedes ver mayores cosas que solamente la escritura (Profesor 2, entrevista por Filigrana, 11 de julio de 2016).

A través de este fragmento, el profesor nos tiende un puente hacia sus significaciones y la forma en la que él conceptualiza los procesos que intervienen

en su práctica docente. A continuación, expongo la forma en la que trabajé a partir de relatos como este, tratando de re-nombrar el discurso de los profesores, analizando las categorías que me hacían sentido y elaborando una interpretación propia que se apegase lo más posible a sus narrativas.

El hecho de que este profesor se asuma como “antievaluación” no quiere decir que necesariamente esté en contra de lo que implica evaluar aprendizajes. Más bien sugiere que no está de acuerdo con implementar las estrategias tradicionales de evaluación que se conocen comúnmente en el ámbito universitario. Aquí cabría señalar que los procesos de evaluación pueden estar presentes sin que necesariamente sean reconocidos como tales, y es que este reconocimiento opera en función del concepto de evaluación que se trabaje. Por supuesto, en el ámbito institucional los procesos de evaluación son definidos, se han estructurado así al paso del tiempo, se han socializado de maneras específicas en función de lo que deciden los grupos académicos en el poder. El profesor comenta que le cuesta mucho trabajo evaluar bajo esos parámetros establecidos. Él sabe cómo estructurar buenos reactivos; sin embargo, está en contra de implementar mecanismos como los exámenes para evaluar asignaturas del tipo que él imparte. Él define la evaluación que implementa en su curso de Enseñanza de la Filosofía como algo “bastante *light*”, probablemente refiriéndose al hecho de que no implementa mecanismos de evaluación tradicionales, sino que aquellos de los que se sirve están inscritos en otra lógica. El profesor presta atención a los procesos de interacción entre sus estudiantes y los contenidos que ven en el curso: cómo participan, qué tanto interés demuestra un alumno en la clase, entre otros. ¿Qué es lo que le provoca a este profesor tanta extrañeza respecto de los procesos de evaluación tradicionales al punto de que no desea incorporarlos en su materia? La respuesta vuelve a situarnos en el problema que hemos venido discerniendo a lo largo de este análisis: la especificidad de los saberes a evaluar.

El profesor plantea una interrogante crucial: ¿cómo sabemos que alguien es realmente un filósofo? Es decir, ¿cómo podemos determinar los aspectos a evaluar en lo tocante al ejercicio filosófico? Si los contenidos vistos en clase tienen que ver con el desarrollo de capacidades específicas del pensamiento, y más

aún, del pensamiento crítico, ¿qué instrumentos pueden decidir que en verdad un estudiante alcanzó los objetivos del curso?

Por supuesto, finalmente el profesor se ve requerido por la institución para informar, mediante un sistema de calificaciones, cómo ha sido el desempeño de los estudiantes. Cuando el profesor asigna estas calificaciones, a menudo se ve cuestionado por sus ayudantes, quienes le dicen que es “barco”, es decir, que no ha implementado procesos de evaluación rigurosos, pero ¿realmente eso es lo que ocurre? Es posible que los ayudantes del profesor emitan este juicio en función de la lógica evaluativa que ellos han interiorizado a partir de la influencia que ha dejado en ellos la institución.

Por todo lo anterior, quizá lo que mejor podemos asir, tanto de esta como de otras situaciones que salieron a flote en la investigación de campo, consiste en el hecho de que si bien las condiciones sociales y los procesos institucionales son factores que tienen un gran impacto en el desarrollo de Enseñanza de la Filosofía, el elemento crucial para su constitución está dado en función de los imaginarios docentes. Como podemos apreciar en el caso anterior, cada docente presenta diferentes maneras de concebir la evaluación, no solo en sus métodos, sino también en sus contenidos y objetivos. Todo ello atraviesa la asignatura.

Es importante reconocer que si bien no implementé una metodología narrativa específica desde el comienzo de este trabajo (lo que estructuré fue un estudio de caso), la investigación narrativa me permite apoyarme en sus constructos para dar mayor sentido a los datos que recogí en el campo. Ahora bien, lo que aquí pretendo mostrar es cómo la narrativa se hace presente incluso en trabajos que no contemplaban metodologías particulares pertenecientes a este tipo de investigación. Tal reconocimiento resulta indispensable, pues el hecho de que no se haya planificado una metodología narrativa desde los comienzos del estudio no invalida el descubrimiento de la importancia que adquirieron aquí los relatos de los profesores, sus versiones y sus representaciones, así como las múltiples atribuciones de sentido que se manifiestan a lo largo de todo el trabajo de campo. De igual forma, también es posible aludir al hecho de que la investigación narrativa se distingue precisamente porque su punto de partida está dado por la experiencia de los actores mucho más que

por las preguntas indagatorias que se establecen al principio de la investigación (Trahar 2010).

Con esto no afirmo en absoluto que la investigación narrativa no requiera de toda una lógica para su implementación; por el contrario, se reconoce que un trabajo de este tipo debe planificarse con cuidado para evitar sesgos que resultarían perjudiciales en la recolección de datos y en su interpretación. Más bien, lo que aquí procuro mostrar es que esta investigación particular tomó el rumbo de la narrativa, y ello derivó en aprendizajes sumamente enriquecedores que no habrían podido producirse sin recurrir a sus referentes para comprender mejor lo que estaba surgiendo.

Resultados

Los principales resultados que derivaron de esta investigación podrían agruparse en tres grandes rubros: una resignificación del concepto de *formación inicial* que permite expandir su sentido original para poder acceder a una mayor comprensión de este; una serie de reflexiones importantes en torno al debate que antaño se ha suscitado entre la didáctica específica y la didáctica general, y la urgencia de fortalecer una cultura de la formación inicial al interior de las universidades.

En lo tocante al primer punto, y con base en la recuperación de los relatos de los profesores de Enseñanza de la Filosofía y sus representaciones en torno al concepto de *formación inicial*, me fue posible entenderlo como una articulación de carácter pedagógico, social y cultural para el ejercicio de la docencia, que se implementa cuando los estudiantes tienen un conocimiento más asentado de su disciplina, con la finalidad de que puedan construir experiencias en ese ámbito a partir de las reflexiones, la guía y la retroalimentación que reciben de sus profesores. Se trata de una preparación profesional que busca potenciar el desarrollo de los futuros docentes para su inserción en el campo laboral, y al mismo tiempo se erige como un refuerzo de la propia formación académica, pues posibilita la construcción de espacios idóneos para deliberar acerca del

papel del profesional en ese campo de conocimiento y su vinculación con la sociedad.

Por lo que respecta al segundo punto, es decir, a las reflexiones sobre la didáctica específica y la didáctica general como ordenamientos que estructuran el quehacer en el aula, los profesores proponen la convergencia de la pedagogía y la filosofía como campos disciplinares que aportan importantes consideraciones en torno a la labor docente. Así lo expresa el relato de un profesor:

Si la pedagogía y la psicología se renuevan, es decir, sus bases paradigmáticas, sus enfoques como ciencia y sus funciones sociales como disciplinas las actualizan, entonces se abre un panorama mejor [...] Se abre, bajo nuevos enfoques, a los pedagogos y a los psicólogos un campo que siempre habían soñado pero que no se había practicado, que es el de la interdisciplina [...] en donde el pedagogo tiene un conocimiento necesario para los otros grupos. En un intercambio y en una construcción entre ambos se empiezan a desarrollar estas metodologías. Esto, en vez de quitarle terreno al pedagogo, lo que hace es ampliarle campo [...] Si lo vemos así, es una oportunidad de crecimiento y de transformación, más que de nulificación, a menos que se persevere en el antiguo paradigma (Profesor 1, entrevista por Filigrana, 15 de junio de 2016).

En este relato aparece la idea de campos de conocimiento que se complementen, es decir, se trata de una representación que retoma las bases de la interdisciplina y las traslada al terreno de lo didáctico. Por supuesto, las posiciones no son unívocas. Otro profesor expresa su postura en torno a este tema:

Una didáctica general para filosofía me parece francamente imposible. Porque incluso [...] hay muchísimas corrientes filosóficas, muchos debates, muchas posturas, muchos sistemas, y cada uno tiene su peculiaridad, y, al mismo tiempo, cada sistema es una interpretación de los otros [...] por lo tanto, eso repercute en los estudiantes, en el sentido de que habrá algunos que se adecuen a ciertas disciplinas filosóficas o a ciertas corrientes filosóficas pero no a otras. Por lo tanto, no es posible hablar de una didáctica para todas las disciplinas filosóficas. Lo más que hemos logrado decir es que la base fundamental es el

diálogo, eso sería lo más cercano a una estructura general, digamos, pero, más allá de eso, también es difícil establecer cómo se articula ese diálogo [...] No hay un criterio objetivo para evaluar los saberes filosóficos. Lo que más hay es una voluntad de justicia —si me permites decirlo así— sobre todo cuando tenemos que ceñirnos a una calificación, por ejemplo. Bueno, hay recursos que sirven mucho para poder evaluar, por ejemplo, que tengan claridad en la expresión, que sean claros en lo que hablan, que los argumentos sean coherentes con aquello que postulan. Ese tipo de fórmulas son muy útiles para evaluar a los estudiantes [...] Los ensayos son más propicios para evaluar filosofía. Los exámenes de opción múltiple, eso en filosofía no sirve (Profesor 3, entrevista por Filigrana, 24 de noviembre de 2016)

Vemos aquí una representación que pone sobre la mesa el problema de pensar en una didáctica general, que implicaría agotar las posibilidades que cada asignatura en el Colegio de Filosofía tiene de estructurar la enseñanza de sus contenidos, y no solo la enseñanza, también la evaluación. Esto no desecha del todo la posibilidad de acción de la didáctica general. El profesor piensa en el diálogo como competencia de carácter genérico, posible de encontrar como factor común en esas lecturas filosóficas. Se trata de poner sobre la mesa la necesidad de generar procesos de concientización que permitan a los filósofos preguntarse en dónde está la didáctica que necesitan implementar para la socialización de sus saberes.

No es que exista una contraposición manifiesta entre los dos tipos de didáctica. Son momentos de un mismo proceso: “La didáctica general no puede expresarse en ‘aula curricular’ más que a través de cada didáctica específica, con lo que éstas, en definitiva, vienen a construir uno de los abanicos de especialización de aquella” (González y González 2007, 7). Resulta bastante interesante ver cómo dos fenómenos que en principio se concibieron como antagonistas por los especialistas en el tema, al pasar del tiempo pueden entenderse como partes integrantes de un todo mucho más complejo.

Por último, haciendo referencia a la urgencia de promover el fortalecimiento de una cultura de la formación inicial al interior de las universidades, quisiera tomar como punto de partida las siguientes consideraciones: el

currículo formal de la carrera de Filosofía solamente contempla una asignatura con este objetivo explícito, a saber, Enseñanza de la Filosofía, impartida en el quinto semestre de la licenciatura. Es verdad que los saberes docentes se adquieren de muchas formas y en muchos espacios, es decir, que no están limitados al plano de la formación inicial, pero también es importante señalar que esta debería ser objeto de mayor presencia en los currículos de las diversas licenciaturas.

Otro aspecto importante, relacionado con este punto, nos remite al hecho de que la carrera de Filosofía contempla por lo menos una asignatura dedicada a la formación inicial, pero si lo pensamos en esta línea, resulta interesante ver que hay licenciaturas, como Pedagogía (en la UNAM), que no imparten ninguna materia de este tipo.

En la carrera de Pedagogía hay espacios para aprender sobre cuestiones de didáctica, pero, como tal, no hay una materia dedicada a la enseñanza de la pedagogía o a la enseñanza de saberes pedagógicos. Pareciera que se da por hecho que al momento de enseñar, los pedagogos solo necesitan saberes relacionados con la didáctica general, mientras que la didáctica específica, es decir, la didáctica de la disciplina, permanece en un extraño silencio. ¿Quién forma a los pedagogos para enseñar cuestiones relacionadas con su disciplina? ¿Se asume que una destreza tal se adquiere con base en la práctica o que no es necesaria? Sería de gran importancia que, en el futuro, hubiese trabajos dirigidos a explorar el problema de la formación inicial en la carrera de Pedagogía.

La complejidad que reviste el trabajo docente exige una preparación sólida, la cual no puede construirse únicamente sobre la marcha, ni esperar que los años frente a grupo sean todo lo que la conforme. La formación inicial es, en este punto, un momento obligado, urgente, de la educación superior, pues aunque los egresados de una licenciatura no contemplen en primera instancia dedicarse a la función docente, nada garantiza que no incursionarán alguna vez en este ámbito. Contar con asignaturas que muestren a los estudiantes algunos aspectos básicos de la enseñanza de su disciplina se convierte entonces en un pilar fundamental de cualquier formación profesional.

Consideraciones finales

Para ir cerrando esta breve exposición, cabe señalar que la riqueza y la multiplicidad de los discursos de los profesores me permitieron no solo entrever problemas sobre los que no había reparado al pensar en la asignatura Enseñanza de la Filosofía como espacio de formación inicial, sino también vislumbrar nuevas líneas de acción, panoramas dignos de ser explorados y realidades insólitas sobre las que valdría la pena emprender nuevos procesos de producción de conocimiento. No es posible, debido a la extensión de este capítulo, enunciar todo lo que arrojó la investigación de campo de la referida tesis. Al respecto, conviene quedarnos con lo que se ha mostrado en líneas anteriores: la relación entre las didácticas general y específica, y sobre todo, el hecho de que la representación de los profesores resulta rotundamente estructurante en la consolidación de una asignatura como Enseñanza de la Filosofía y sus contenidos de formación inicial.

Seguramente, no obstante, en este punto cabría preguntarse qué es lo que se concluye que ocurre con el caso de Enseñanza de la Filosofía. Con afán de no extenderme demasiado, puedo comentar que, en sus relatos, los propios profesores que dan cuerpo a la materia enuncian una serie de posibilidades de acción para el mejoramiento de los procesos de formación inicial; entre ellas destacan la conformación de cuerpos colegiados y la construcción de intercambios fecundos entre los profesionales de la pedagogía y los filósofos.

Enseñanza de la Filosofía es una asignatura que presenta múltiples anversos, que ha atravesado por diferentes obstáculos y que aún no tiene un destino cierto. Acaso trabajos como este podrían coadyuvar a su consolidación en la medida en que constituye una especie de reflejo de las prácticas que la estructuran; aunque también es cierto que harían falta muchos más esfuerzos para poder decir que la formación inicial que reciben los filósofos ha librado todos los contratiempos a los que actualmente debe hacer frente.

Lo anterior nos remite nuevamente a pensar en la imperante necesidad del intercambio cultural entre los diversos campos de conocimiento que desempeñan un papel trascendental en el progreso de toda sociedad. El trabajo de tesis supuso un viaje, un recorrido emprendido desde los referentes

pedagógicos hacia el mundo de la formación inicial de los filósofos. Es una mirada, un vistazo mínimo, quizá ínfimo, al mar de complejidad que entrañan estos procesos. Se requiere mucho más todavía para poder concretar la comprensión de un fenómeno de tal envergadura. Pero estos intercambios enriquecen, aunque sea poco a poco, nuestras perspectivas, y en ello reside su indubitable valor.

De ellos emana incluso la constitución —inacabada, por cierto— de la identidad de una disciplina, porque los procesos de construcción de la identidad tienen su base en el discernimiento de lo semejante y lo diferente. Cuando los pedagogos tomamos contacto con otros ámbitos, somos capaces de reconocer en ellos problemas que también aquejan nuestro campo, y al mismo tiempo, nos encontramos con formas de proceder distintas a las que poseemos. En la licenciatura en Pedagogía que se ofrece en la UNAM no existen espacios curriculares expresamente dedicados a la formación inicial; es decir, no hay asignaturas en donde se nos *enseñe a enseñar* saberes específicos del campo pedagógico. Eso ha de llevarnos por fuerza no solo a empatizar con los filósofos, sino también a querer aprender de ellos, del caso que presentamos a través de esta investigación, y al mismo tiempo, a entender que muchos otros campos de conocimiento atraviesan hoy en día por situaciones similares.

De igual forma, este acercamiento al fenómeno de la formación inicial nos sugiere, en tanto profesionales de la educación, alternativas que se estructuran a la luz de nuestros referentes. Comunicar esas ideas, hacerlas visibles tanto para el campo pedagógico como para otros espacios de formación académica, representa a todas luces un intercambio cultural:

Sí, diferencia e identidad se configuran en tanto ejes de interpretación del actuar, del conocer y reconocer; así, más que basarnos en certezas o rápidos discursos de intervención sobre las supuestas diferencias —a eliminar— las identidades y desigualdades, como pertenencias toleradas, se nombran vertiginosamente como “procesos interculturales” (Medina 2013, 156).

Trabajos como el que aquí he presentado no pueden suponer en modo alguno la obtención de respuestas acabadas a las interrogantes que le dieron origen; sin embargo, ello no implica fracasos ni decepciones. En cambio, se

trata de desarrollos sumamente prósperos, porque si bien no se ha alcanzado todo lo buscado, la búsqueda en sí misma representa una ganancia, y esta a todas luces se da al abrigo de la interculturalidad, pues se han conocido mundos inéditos, corporalidades ocultas, miradas originales, extrañas y remotas que al final derivaron en trayectos que ahora se traducen en escenarios aprehendidos y familiares. El contacto con la alteridad es probablemente el único camino hacia la evolución del pensamiento y hacia la consolidación de cualquier campo de conocimiento. Tal vez por todo ello debería proponerse que las relaciones que intervienen entre las diversas esferas académicas formen una totalidad, en la manera que alguna vez concibió Mauss (1971), es decir, como una “masa hojaldrada” constituida por una profusión de planos distintos, sí, pero adheridos.

Es importante no perder de vista que esta investigación —como cualquier otra— se ve enmarcada por procesos de interpretación que tienen estrecha relación con el contexto cultural de quien la realiza y de los actores que participan en ella. En este sentido, “una investigación no es nunca más que una propuesta” (Bal 1990, 17), es decir, no representa una verdad unívoca, sino que se construye con base en el despliegue de infinitos sentidos con una verdad propia, una que se narra y propone desde los más fecundos campos de la subjetividad y la intersubjetividad.

Para finalizar, es preciso señalar que veo tanto en la investigación narrativa como en la interculturalidad dos espacios de construcción de conocimiento que se tornan indispensables en el quehacer investigativo del pedagogo, por lo que su producción necesita extender sus fronteras hacia temas que rara vez recurren a ellos. En otras palabras, sería muy importante que los pedagogos que actualmente estamos inmersos en procesos de investigación aprendamos a pensar nuestros objetos de estudio como actos de significado, como acciones culturales e interculturales, y por ello mismo, logremos entenderlos en toda su dimensión narrativa como *prácticas simbólicas* que necesitan tratamientos especializados para acceder a su comprensión.

Ejercitarnos en esa *escucha del otro*, en ese acercamiento a lo diferente, jamás será una tarea sencilla, pero representarnos a nosotros mismos como seres de lenguaje, de sentidos y significados culturales puede sin duda servir para el establecimiento de esos vínculos, de esos puentes que tanta falta nos hacen

en un mundo donde el egocentrismo y la intolerancia permean todas las capas sociales, incluso en lo que respecta a los procesos de investigación.

Referencias bibliográficas

- Bal, Mieke. 1990. *Teoría de la narrativa (una introducción a la narratología)*. Madrid: Cátedra.
- Barbier, Jean-Marie. 1993. *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.
- Biencinto, Chantal y Rafael Carballo. 2004. "Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico". *Relieve* x (2): 101-116.
- Blanco, Mercedes. 2007. "Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos". *Revista Argumentos* xxiv (67): 135-156.
- Bogart, Anne. 2008. *La preparación del director: siete ensayos sobre teatro y arte*. Barcelona: Alba.
- Bruner, Jérôme. 1991a. *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- . 1991b. "Cultura, mente y educación". En *La educación, puerta de la cultura*, 19-62. Madrid: Alianza.
- Chang, Edward. 2006. "Perfectionism and Dimensions of Psychological Well Being in a College Student Sample: A Test of a Stress Meditation Model". *Journal of Social and Clinical Psychology* 25 (9): 1001-1022.
- Conelly, Michael y Jean Clandinin. 1995. "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En *Déjame que te cuente: relatos sobre narrativa y educación*, coordinado por Jorge Larrosa, Remeri Arnaus, Virginia Ferrer, Nuria Pérez, Michael Conelly, Jean Clandinin y Maxine Greene, 1-51. Barcelona: Laertes.
- Delgado, Catalina. 2018. *ComparaCarreras.org*. Última modificación el 13 de mayo de 2018. <https://goo.gl/LXCydS>.
- Deveraux, George. 2008. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Madrid: Siglo XXI.

- Díaz Barriga, Ángel. 2007. *Didáctica y currículum: convergencias en los programas de estudio*. México: Paidós.
- Filigrana, Ivonne. 2016. Entrevistas realizadas a profesores. Junio a noviembre de 2016.
- Geertz, Clifford. 1987. *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- González Tirado, Rosa Ma. y Viviana González Maura. 2007. “Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades”. *Revista Iberoamericana de Educación* VI (43): 1-14.
- Guskey, Thomas. 2000. *La evaluación del desarrollo profesional*. Corwin: Thousand Oaks.
- Lévi-Strauss, Claude. 1979. *Antropología estructural*. México: Siglo XXI.
- Mauss, Marcel. 1971. *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.
- Medina Melgarejo, Patricia. 2013. “Palabras que hacen política: ‘interculturalidad’. Contornos epistémicos sobre identidad, diferencia y alteridad”. En *Educación e interculturalidad: política y políticas*, coordinado por Bruno Baronnet y Medardo Tapia Uribe, 151-176. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias UNAM.
- Olivé, León. 2004. “Normatividad y valores en la ciencia y tecnología”. Conferencia presentada en “La ciencia y cómo verla”. xv Congreso Interamericano. II Congreso Iberoamericano de Filosofía, Lima, 12-16 de enero.
- Postic, Marcel. 1978. *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.
- Reyes Chávez, Rafael. 2001. “El profesor universitario y los modelos de formación”. Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid; Universidad Anáhuac.
- Stake, Robert E. 1999. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Trahar, Sheila. 2010. “La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior”. *Grupo de Investigación: Formación Centrada en la Escuela* XIV (3): 49-62.
- Wittrock, Merlin C. 1986. *La investigación de la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.

19 La narrativa como pilar del saber pedagógico

Omar Isai Sánchez Santana

Posgrado en Pedagogía

Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

Mis implicaciones dentro de la investigación tienen razón de ser cuando en el año 2014 ingresé a laborar como docente de cuarto grado en la Escuela Primaria (pública) “Francisco J. Mújica”, perteneciente a la Administración Federal de Servicios Educativos en la Ciudad de México, ubicada al norte de esta, en la alcaldía Azcapotzalco, entre los límites con los municipios de Tlalnepantla y Naucalpan, y que atiende a una población de 260 alumnos, de los cuales 140 son niñas y 120 son niños.

Durante el ciclo 2014-2015 fungí como docente de un taller de música impulsado por mi persona con la anuencia de la Supervisión Escolar 201 y de la directora de la escuela. Fue allí cuando tuve contacto con todas las niñas y niños de la escuela, y escuchaba frases como: “Que no termine la clase, maestro, no quiero ir a mi salón”; “¡Ay, maestro, cómo me choca la maestra, nada más llegamos a la puerta y se siente su mala vibra!”.

Dejé que ello me sorprendiera, y cuando asistía a las reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE), en las cuales fungía como secretario de actas, escuchaba atentamente lo que externaban los profesores respecto a los niños, y es allí donde el triple choque entre el contenido del discurso oficial de la reforma integral de educación básica (RIEB), el de los docentes y el de los niños tenía sentido: el control como problema frente al objeto formativo.

Ello me llevó a plantear ciertas preguntas, por ejemplo, ¿qué se vive en el proceso educativo en la práctica escolar en descontextualización con el sentido curricular manifiesto?, y ¿cómo se vive la educación frente a los ideales de formación propuestos por el modelo de educación? Así, pude colocar dichas

preguntas como dispositivos detonantes y alejarme un poco de mis implicaciones como docente.

Allí comenzó el dilema entre decir quién o quiénes serían los sujetos, puesto que ambos externaban su posicionamiento, pero decidí que fueran los niños porque ellos son parte central del proceso educativo, al menos es lo que “en teoría” se manifiesta en el Plan de Estudios (SEP 2011). Aquí el saber pedagógico se mostró como un saber sobre el otro y su experiencia, que significa procesos formativos desde lo educativo (Larrosa 2006), y me centré (por la premura del tiempo), para efectos de este capítulo, solamente en un eje de análisis, que se refiere a las “necesidades formativas de los niños en la escuela”.

Desarrollo

Sobre el método: “el objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas [...] ésta no es sólo una metodología sino una forma de construir realidad, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos, es otra forma de conocimiento igualmente legítima” (Bruner 1988, 27).

Aunque he de decir que el estudio sobre el control tiene una connotación histórico-social, el control no deja de ser un objeto de estudio con gran pertinencia y actualidad, puesto que su abordaje implica un análisis profundo y detallado de las formas de poder que se gestan al interior de las instituciones, vistas como productos sociales que encierran una diversidad de *modus vivendi* dignos de ser narrados por las relaciones implícitas de convivencia, comunicación, tensión y resistencia entre los sujetos (Fernández 1994).

Así, la escuela como institución y a su vez como producto social encierra una encrucijada de culturas que, tal como expresa Pérez (2000), no está desfasada de la vida social, histórica, política y experiencial de los sujetos. Es por ello que se eligió la narrativa como método de investigación cualitativa que posibilita la comprensión e interpretación de la experiencia de los sujetos, en este caso, los niños, frente a las formas en que viven las prácticas de control desde su cotidianidad en lo escolar.

Es importante mencionar que el estudio sobre cómo viven los niños las prácticas de control implica significar las voces de quienes son sujetos a tal situación, en este trabajo, los niños de la Escuela Primaria “Francisco J. Mújica” (turno matutino), quienes han sido invisibilizados a los ojos de una RIEB que pretende fomentar las prácticas sociales del lenguaje y el encuentro con la diversificación del pensamiento.

Lo anterior remite a reflexionar lo que Clifford Geertz (1994) comentaba acerca de una reconfiguración del pensamiento social, mediante la que la cultura y la sociedad se comprenden como un conjunto de textos a leer e interpretar. Entonces, ¿por qué leer e interpretar los relatos desde una perspectiva cualitativa para el estudio del control como dispositivo de sujeción en la cultura escolar?

Ante ello, Michel Foucault (1999) manifiesta que los métodos narrativos si bien permiten dar la voz a los sujetos, son también dispositivos de saber y de poder, y asimismo constituyen un instrumento de dominio mediante el acceso al conocimiento de la vida. Por ello, estudiar el control en voz de los niños, en su historia, vivencia y relato de su vida cotidiana escolar, es importante para poder comprender e interpretar las formas y acciones en que el control tiene lugar como un dispositivo eficaz de poder sobre los cuerpos y para los cuerpos. Entonces, ¿por qué el relato constituye una forma de narrar la experiencia?

Los relatos que la gente narra hablan de lo que hicieron, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros y no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción (Bolívar y Domingo 2006, 13).

Por tanto, considero que la narrativa no solo permite captar la emotividad y la particularidad de las acciones que tienen lugar en un contexto situado, sino que también abre horizontes para el análisis de las formas en que se producen las interacciones de resistencia entre los sujetos sobre los que se ejerce un poder mediante prácticas de control. En este caso, es una antesala donde la voz de los niños pueda tener una proyección hacia la comprensión de su propia formación.

Es así que la narrativa, como pilar del saber pedagógico, es un saber sobre el otro y su experiencia (Larrosa 2006). Por ello, se sugiere que el sujeto de la formación no sea solamente el del aprendizaje (por lo menos si entendemos *aprendizaje* en un sentido cognitivo) ni el de la educación (por lo menos si entendemos *educación* como algo que tiene que ver con el saber visto desde la práctica educativa en la cultura escolar como apropiación de contenidos, como un saber “hacer” una fila bien derecha, un ejercicio o actividad, seguir una instrucción), sino que este sujeto de la formación sea el sujeto de la experiencia (Larrosa 2006, 91).

Sobre los hallazgos:

La pedagogía obtiene en los niños su excusa irrefutable de intervención para educar y reeducar en la escuela, para participar en la formación de los seres humanos y los grupos sociales. Para el pedagogo, los niños son el pasaporte a su propia inserción en un futuro posible, donde la pedagogía se erige como un “gran relato” en estrecha conexión a la narración de los niños deseada en una sociedad deseada (Narodowski 1994, 24).

En este sentido, se parte del supuesto de que la escuela, desde las prácticas educativas de control, ejerce únicamente el carácter normativo, descriptivo y prescriptivo, y es un medio de sujeción por el cual se limita la construcción de un proceso formativo entre los niños de acuerdo con los principios pedagógicos expresados por la RIEB. Así, la tesis sostiene que la escuela es un espacio de apropiación y construcción de experiencias mediante el encuentro con el otro, donde tiene lugar la creación de saberes, la crítica, la reflexión, que aunque no se encuentren legitimados curricularmente en enfoques, contenidos y aprendizajes esperados, son producto de las interacciones sociales en la escuela, en este caso entre los niños, que luchan contracorriente frente a las prácticas de control, pero a su vez van construyendo una identidad particular en su pensamiento, que les permite reflexionar sobre la práctica misma e incidir proactivamente en ella.

Eso me recordó el siguiente testimonio. Cuando le preguntaba a un niño si le habían llamado la atención en el receso, me respondió: “Sí, cuando

estaba jugando al *stop* con mis amigos”. Por ello, me remití a preguntarle qué pensaba y si estaba de acuerdo con eso, y comentó: “No me gusta... porque no nos dejan jugar nada y así. No nos dejan jugar resorte, la cuerda o el fútbol. Y pues así el recreo se me hace... es un poco... más aburrido...” (Alfredo, entrevista por Sánchez, 4 de julio de 2016).

En primer lugar, es importante resaltar que hablar de una experiencia del sujeto como saber pedagógico (Larrosa 2006) no se desvía en absoluto de nuestro objeto, que es la formación del niño. Según Vygotsky (1979), cuando este entra en contacto con la escuela como la segunda etapa de desarrollo humano, que comprende desde el nacimiento hasta los seis años de edad, es cuando el trabajo sensomotriz comienza a articularse, pero también es una etapa en la que se vive a través del juego y de él aprende. En este sentido, la RIEB manifiesta que “los alumnos desarrollen el conocimiento de sí mismos, su capacidad comunicativa y de relación, además de sus habilidades y destrezas con diversas manifestaciones que favorezcan su corporeidad y el sentido cooperativo, así como la construcción de normas, reglas y nuevas formas para la convivencia en el juego” (SEP 2011, 55).

Entonces, la escuela desempeña un papel importante en la conformación de saberes a través de lo lúdico —el juego, lo recreativo—, por lo que me preguntaba, ¿por qué obviar estos elementos importantes dentro de la práctica educativa?, y eso me condujo a otra duda: ¿qué concepción se tiene en la escuela sobre qué es y debería de ser el niño? Así, cuando el niño manifiesta: “No me gusta... no nos dejan jugar nada... el recreo se me hace aburrido...”, existe una ventana que permite ver que los niños, en su condición de niños, ávida de interacciones lúdicas con el otro, viven las prácticas de control como un disgusto aborrecido que no tiene un sentido pedagógico, sino de manera estricta, disciplinar, el de la prohibición.

Este disgusto sobre las prácticas educativas es un indicador de que algo no anda bien no solo en una etapa de desarrollo, sino en un proceso formativo donde la prohibición rebasa las expectativas que tiene el niño en un momento de esparcimiento como lo es el receso. Otro hallazgo es que la concepción que se tiene acerca de los niños (en su situación, papel o rol como alumno en

la escuela) los muestra como un ente que debe ser no solo controlado, sino también cohibido y reprimido.

No obstante, cuando le hice la misma pregunta a otro niño —si alguna vez le habían llamado la atención en el receso— me respondió que sí, una vez que estaba jugando atrapadas; enseguida procedí a preguntar si estaba de acuerdo con eso, y comentó: “Pues no me parece, porque el recreo es para que juguemos con nuestros amigos, no para que estemos allí nada más sentados” (Gerardo, entrevista por Sánchez, 5 de julio de 2016).

Cierto, el niño me hizo recordar un pequeño fragmento de la ley sobre los derechos de los niños, jóvenes y adolescentes que concurren a las instituciones de educación tanto pública como privada, pues a este grupo corresponde justamente el modelo de educación básica:

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho al descanso, al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad, así como a participar libremente en actividades culturales, deportivas y artísticas, como factores primordiales de su desarrollo y crecimiento (DOF 2014, 22).

Pero aunque el “deber ser” esté manifestado, lo interesante es mirar que los niños, aparte de ser concebidos en la escuela como una estructura de cuerpos dóciles, viven estas prácticas educativas de control con un inconformismo que les genera un sentido formativo de resentimiento, rechazo y repudio, lo cual les impide, obstaculiza y prohíbe un aspecto fundamental propio de su etapa de desarrollo: el juego mediante la interacción colectiva (Vygotsky 1979) y los lenguajes de expresión corporal (Pateti 2008).

Resulta complejo comprender que los niños estén sujetos a sentidos mediatizadores entre los deseos que versan sobre el juego y los supuestos del mundo institucional, el cual descubren mediante la interacción frente a las formas de instrucción. En este tenor, ya no solo se habla de subordinación y del poder que ejercen los adultos (docentes) sobre los niños (alumnos) en la escuela, sino también de la infravaloración con la que se concibe la propia formación de los niños. ¿Educar para una formación o formar desde la educación?, cuando el eje que rige estos procesos tanto educativos y formativos se limita

únicamente al establecimiento de cánones, normas y esquemas que conducen a pensar al niño como objeto de protección y cuidado.

A ello podrían agregar incontables frases que he escuchado durante el receso de parte de los docentes; sin embargo, la necesidad del juego en los niños no es solamente parte de su proceso cognoscitivo (Vygotsky 1983), sino que también es parte de una prioridad elemental dentro de su proceso formativo en la cultura escolar desde la posición de los niños.

Ello me remitió a recordar que el malestar escolar no solo se vive en las “alineaciones”, donde hacen fila tres veces por día, sino también en los momentos en que el juego es reprimido, oprimido y suprimido, cuando el cuerpo estudiantil desea liberarse y en teoría es un momento recreativo y lúdico. Ante esto, cuando se le preguntó si estaba de acuerdo con la manera en que se organiza el receso, un niño respondió: “No estoy de acuerdo, porque muchos salen al recreo a correr o divertirse, a comer y andar allí jugando, y pues [prolonga las palabras] como que para nada más estar allí caminando y sentados, como, como que no me gusta tanto” (Sachiel, entrevista por Sánchez, 8 de julio de 2016).

Al retomar el testimonio del niño, la respuesta en torno a la pregunta de investigación ¿cómo viven los niños las prácticas del control del cuerpo como parte de su formación? sugirió reflexionar el sentido mismo de la tarea educativa como parte del quehacer pedagógico en la formación de los niños; puesto que *sobrelimitar e impedir* algo tan insignificante en el mundo de los adultos como lo es el juego, en el universo de los niños ese momento lúdico se convierte en un obstáculo de encuentro, donde en el trasfondo la labor educativa queda lejos de propiciar la valoración por el medio cultural. Al contrario, se forma a un niño heterónomo, pasivo, cautivo pero sensible ante su realidad educativa, que es consciente y reflexiona sobre las prácticas, donde subyace la idea de que el limitarle en tiempo-espacio y acciones de juego afecta su “estar allí”, su “ser allí y con los otros”, porque el niño no solo piensa en sí mismo y para sí, está pensando también en sus demás compañeros, en los otros, cuando dice: “muchos salen al recreo a correr o divertirse, a comer y andar allí jugando” (Sachiel, entrevista por Sánchez, 8 de julio de 2016).

En el contexto de lo educativo, el saber de la experiencia es siempre un saber de la alteridad (Skliar y Larrosa 2009), un saber que acepta la sorpresa

del otro, de la otra, de lo otro del mundo, que se interroga por sus necesidades, por sus sentidos y por lo adecuado de la relación. Además, es un saber que no solo se pregunta por lo otro, sino por sí mismo en relación con eso otro; una pregunta que está ligada a la dilucidación de qué hacer (Domingo 2013, 130).

En efecto, lo que comentan Skliar y Larrosa (2009) respecto a que la alteridad es un precepto de la educación, ponerse en el lugar del otro cuando ese otro también está formándose —aunque los autores se refieren a la importancia de esta alteridad desde la práctica docente en nivel primaria—, en estricto sentido es una teoría formulada por expertos de la educación para expertos de la educación, sobre la importancia de que un docente se ponga en el lugar de ese otro; es decir, el niño escolarizado en su papel de alumno.

No obstante, apunto este hallazgo hacia los propios niños, quienes cuestionan las prácticas educativas, teorizan sobre ellas e invitan a los docentes a colocarse en el lugar de reflexión hacia una alteridad dirigida. Son los niños quienes dan cuenta de la realidad vivida, donde el receso es un momento en el que se diluye su condición en un momento cautivo, pero también de gran reflexión, por el desasosiego y habituación en la que los niños quedan inmersos.

El dilema no es si se educa o se forma para o en; sabemos que es un intrincado indisoluble al que se junta también la interacción de la experiencia del conocimiento (Larrosa 2006), pero esto remite nuevamente a evocar el interés del niño justamente en un momento escolar donde lo recreativo y lo lúdico resultan un elemento característico de su desarrollo sociocognitivo (Vygotsky 1983). Los niños nos inducen a pensar la otra cara del receso, aquella donde se vive y se goza a flor de piel la emoción de escuchar el timbre o la campana para salir del salón, sea para jugar o no; el sentido no solo es escapar y cerrar la puerta del encierro, es abrir el portal a la convivencia interactiva.

Posicionarme bajo la perspectiva de la escuela como espacio de construcción experiencial (Larrosa 2006) me lleva a evocar el testimonio de una niña cuando le pregunté si alguna vez le habían llamado la atención a la hora del receso y por qué había sido. Ella contestó:

¡Sí! Porque estaba corriendo [expresa un sobresalto], por correr [se ríe] pues... nos sentaron, nos dijeron: “Siéntense ¿por qué andan corriendo?” y

ya, nos sentaron y me quedé triste, ¡llorando! ¡Ah, no es cierto! [se ríe] pero sí me quedé sin jugar. Estaba jugando con Sachiel, con Fátima y así, con ellos [...] nos sentaron y allí nos quedamos todo el recreo; bueno, no todo, casi como quince minutos [...] nos pusimos a correr otra vez [...] y otra vez nos volvieron a sentar, pero no nos importó, porque jugamos (Diana, entrevista por Sánchez, 11 de julio de 2016).

Lo anterior me lleva a una primera reflexión: cuando la escuela deja de ser ese espacio “agradable y de oportunidades socializantes” que propone el Acuerdo Secretarial SEP 592, los niños vivencian un momento distinto al recreativo, divertido, entretenido o lúdico, más bien el recreo se vuelve un momento por el cual “luchar por mantener vivo”. Nos recuerda las rutinarias acciones de la escuela empeñada en salvaguardar la “seguridad”, pero donde se ponen en juego emociones encontradas entre los niños que tal vez quieren jugar con desenfreno o con alegría.

En este sentido, no se trata de un *vademecum*, de cómo debe ser una buena escuela que contemple las áreas de oportunidad entre sus actores, sino más bien de llegar a la reflexión de cómo la escuela constituye un espacio donde la experiencia frente a los “sentires” juega un papel preponderante en el proceso formativo de los sujetos (Larrosa 2006), en este caso, los niños.

Es por ello que la interrogante a la cual me remiten las frases “me quedé triste [...] te sientan o te quitan el recreo” se responde frente al objeto de la formación humana y su reducción a procesos de instrucción: ¿por qué es importante como interés pedagógico voltear la mirada hacia los niños y su experiencia dentro de la escuela como alteridad?

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras ni de mis ideas, representaciones, sentimientos, proyectos o intenciones, es algo que no depende de mi saber, de mi poder ni de mi voluntad (Larrosa 2006, 88).

El deseo de los niños, lo que a ellos les gustaría, se vuelve un impulso que se aleja de su voluntad, que está lejos de su querer, de su tener y que se

contrapone con el deber ser. Si los docentes dicen que el receso es para “comer y no para correr”, el deber es muy claro, pero ¿si mi deseo como niño va más allá de ello; si lo que yo deseo es poder estar corriendo con mis amigos? Mi acontecer en la escuela depende de lo que “me digan los maestros”, pero, ¿si mi deseo de jugar atrapadas con mis amigos es más fuerte que las palabras? Entonces, la experiencia es algo externo que dependerá de un punto de choque entre el deber ser y el querer ser.

Larrosa (2006) lo dice muy bien cuando se refiere a la experiencia como algo que es externo al otro, y es “algo que me pasa”. Por ello, dar voz a los niños es relatar su propia subjetividad dentro de proceso formativo en la escuela. Si aquello que viven es externo o diferente al otro es porque los puntos de tensión se construyen con base en intereses, gustos, motivaciones. Así, aquello que realmente incita a los niños y les es agradable es justamente el juego, pero no cualquier juego, sino aquel que implica el movimiento corpóreo, aunque vaya en contra del deber. Cuando escuchamos decir: “pero sí me quedé sin jugar. Estaba jugando con Sachiel, con Fátima y así, con ellos [...] nos sentaron y allí nos quedamos”, ya no es hablar de que los niños están allí oprimidos, sino de que es en esos momentos donde la práctica educativa, que se esmera por mantener un “control”, logra evidentemente mantener bajo cuidado los cuerpos, movimientos y sonidos, pero no controla pensamientos, sentires ni actuares, y genera identidades y unión grupal entre los niños.

Allí es posible comprender que sentarse y quedarse allí durante el receso y sin jugar está evidentemente en contra de su voluntad, de sus intenciones, del sentir de los niños; mas lo que no es evidente, pero puede interpretarse en el trasfondo del telón, es que justamente las prácticas de control se viven como un efecto dominó. Es decir, lo que le afecta a mi amigo, a mi compañero, también me afecta a mí, pero a pesar de ello permanecemos unidos; eso nos identifica como niños: “estamos aquí castigados, pero estamos juntos, nadie corrió más que el otro, todos estábamos jugando y nadie abandona a nadie, todos estamos aquí”, y eso ciertamente genera una formación de lo colectivo y se da gracias a la experiencia compartida entre ellos.

Entonces, el momento del receso, lejos de vivirse como un eterno panóptico cautivo, se vive como un momento de gozo, de padecer, de resistencia,

porque nunca se aleja realmente de aquello que motiva a los niños, quienes buscan un momento de encuentro y alteridad, de unión y convivencia, que se externa con el otro y desde el otro. Acerca de ello, Jorge Larrosa (2006) comenta:

Si lo denomino “principio de exterioridad” es porque esa exterioridad está contenida en el ex de la misma palabra ex/periencia. Ese ex que es el mismo de ex/terior, de ex/tranjero, de ex/trañeza, de éx/tasis, de ex/ilio. No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que esta fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar (Larrosa 2006, 89).

Conclusiones

Hablar de que los niños en la escuela tienen como prioridad el encuentro como parte de su formación, entonces, es un área de oportunidad para reflexionar sobre aquello por lo que realmente los niños acuden a la escuela: están allí por sus amigos, por verse con ellos, para jugar con ellos, para convivir con ellos, para platicar con ellos, para aprender de ellos, para conocer desde ellos; entonces, la experiencia como principio formativo de los niños sugiere para el mundo de los adultos, en este caso el de los docentes, reconocer que los niños viven en la extrañeza, en lo que realmente intriga y genera asombro, y ello tiene lugar en el mundo de los otros (los amigos, los compañeros). He allí el momento de aprovechar y acercarse con ellos a correr, a brincar, pero sobre todo... a escuchar sus necesidades, sus inquietudes y lo que acontece en el momento escolar.

Es por ello que cuando escucho decir: “nos pusimos a correr otra vez, y otra vez nos volvieron a sentar, pero no nos importó, porque jugamos”, se trata entonces de entender que no es que los niños sean desobedientes, no es que sean rebeldes y no sean como los niños de antes que les decías “siéntate” y allí se quedaban, más bien se trata de un momento especial para los niños, donde como docentes tendremos que reflexionar que es un área de oportunidad,

donde justamente son los niños quienes ejercen un principio filosófico educativo ineludible: la libertad.

La presente investigación permitió trazar un puente para interpretar la vida de los niños en la primaria desde su particularidad pedagógica, no solamente desde el papel de sujetos que aprenden, siguen indicaciones e instrucciones, se controlan, sino como niños que convergen en una dimensión de la cultura escolar desde su experiencia. Esta es narrada no solo como un malestar o disgusto, también se narra desde su particularidad como niños, que a su paso por su trayecto formativo permiten erigir una concepción sobre lo que es realmente la escuela, en contraste con el deber ser, planteado por el currículo vigente (2011) y sus impactos desafiantes para los modelos curriculares que devengan en años siguientes. Asimismo, está el gran reto y compromiso que asumimos desde la pedagogía a fin de mejorar las prácticas educativas para las incipientes transformaciones de la cultura y la sociedad, pues las generaciones han cambiado, pero pareciera que las prácticas se han perpetuado, siguen siendo las mismas, a pesar de los nuevos desafíos que impone la sociedad del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Berger, Peter y Thomas Luckmann. 2003. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bolívar, Antonio y Jesús Domingo Segovia. 2006. “La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual”. *Forum Qualitative Social Research* 7 (4): 12. Consultado el 31 de marzo de 2016. <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/161/357>.
- Bruner, Jérôme. 1988. *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- DOF (*Diario Oficial de la Federación*). 2014. “Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes”, 4 de diciembre de 2014. Consultado el 14 de mayo de 2016. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGD_NNA_041214.pdf.

- DOF (*Diario Oficial de la Federación*). 2016. “Ley General de Educación”. Última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 1.º de junio de 2016. Consultado el 18 de junio de 2016. http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad908ab78086b184/ley_general_educacion.pdf.
- Domingo, Jesús. 2013. “El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 78 (27, 3): 125-136.
- Durkheim, Émile. 2009. *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Ducoing Watty, Patricia, comp. 2003. *Sujetos, actores y procesos de formación*, tomo II. México: Comie.
- Fernández, Lidia. 1994. *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel. 1992. *Microfísica del poder*. Madrid: Endymión.
- . 1994. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- . 1999. *Estética, ética y hermenéutica*. Vol. III de *Escritos esenciales*.
- Freire, Paulo. 2003. *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Geertz, Clifford. 1994. *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Girux, Henry. 1995. “El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa”. En *Posmodernidad y educación*, coordinado por Alicia de Alba Ceballos, 227-260. México: Centro de Estudios sobre la Universidad UNAM.
- Kohan, Walter. 2009. *Infancia y filosofía*. Colección Pregunto, Dialogo, Aprendo. México: Progreso.
- Larrosa, Jorge. 2006. “Sobre la experiencia”. *Aloma. Revista de Psicología Ciències de l'Educatio i de l'Esport*, núm. 19, 87-112.
- Narodowski, Mariano. 1994. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Pateti, Yesenia. 2008. *Educación y corporeidad: la despedagogización del cuerpo*. Armenia: Kinesis.
- Pérez Gómez, Ángel. 2000. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Barcelona: Morata.

- Sánchez, Omar. 2016a. Entrevista realizada a Alfredo, 4 de julio de 2016.
- . 2016b. Entrevista realizada a Gerardo, 5 de julio de 2016.
- . 2016c. Entrevista realizada a Sachiel, 8 de julio de 2016.
- . 2016d. Entrevista realizada a Diana, 11 de julio de 2016.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). 2011. *Plan de Estudios 2011*. México: SEP.
- Skliar, Carlos y Jorge Larrosa. 2009. *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Vygotsky, Lev. 1979. *Pensamiento y lenguaje*. Tomo II de *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- . 1983. *Desarrollo de los intereses en la edad de transición*. Tomo III de *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor.

20 Narrativa e interculturalidad. El relato del otro, aprender del otro: vivencias en el camino de titulación en la formación docente inicial

Jorge Alberto Chona Portillo

Posgrado en Pedagogía

Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

En la intangible trama de relaciones humanas se construye el sentido a nuestras vidas y al mundo

HANNAH ARENDT

Esta experiencia expone el camino de la asesoría como un sendero de ida y vuelta. Trazo algunas huellas desde la noción de *comunidad narrativa* y la interculturalidad como la no existencia de un pensamiento único y la existencia del otro. En apariencia, esta experiencia radica en la formación docente inicial; sin embargo, hurga y traza un horizonte en dos elementos fundamentales de esta caótica modernidad: narrativa e interculturalidad, como un espacio donde emerge el sujeto con voz y capacidad de escucha, como una apuesta a la presencia del otro, para construir el nos-otros, y encontrar el significado y dar sentido a la presencia de eso que somos. Ese algo que se torna intangible e invisible en el contexto mundial actual.

Pasan en mi mente imágenes de los momentos en que he estado del otro lado: el de aprendiz. Algunos de esos recuerdos evocan maestros que me indican qué hacer, qué hace falta; que subrayan los quiebres en el texto, los puntos incomprensibles. Esas indicaciones vienen de la voz experta del saber

* Agradezco infinitamente por prestarme sus palabras a Ana Gómez, Karla Pichardo, Ariel Albarrán, Antonio Rubio, Ana Belem Callejas, Raquel Hernández, Andrea Contreras, Lizet Garrido, Gabriela Castillo y Gloria Edith Salazar, grupo de asesoría 2015-2016 de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

y sin duda buscan mejorar los planteamientos, las reflexiones, el uso de los referentes teóricos o del aparato crítico. A la lejanía y con mayor horizonte de conocimiento, pienso que tales imágenes reproducen formas de saber colonizadas que no dan cabida al descubrimiento, al asombro, a la extrañeza o al deslizamiento de la duda y la sospecha.

De este lado: como maestro. Me miro, me interrogo para saber cómo estoy construyendo ese acompañamiento con jóvenes que aspiran a ser maestros. No tengo la certeza de cómo debe ser el camino para la asesoría de tesis o de informe de prácticas (ambas formas de titulación en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros [BENM]). Algo cierto es que busco que este acompañamiento no sea reproducir lo aprehendido; tampoco que se base en un “vas bien, sigue por ahí” o “excelente trabajo, no tengo sugerencia alguna”, sino —y sobre todo— tratar de ser un lector que recibe y devuelve, alguien que sugiere e indaga a la par, que se deja asombrar y conmover.

Comunidad narrativa: contar y escuchar historias

Hacer presencia: son muchas y muy variadas las formas de hacernos presente. En el contar y escuchar historias se genera una presencia intersubjetiva de constelaciones culturales que se objetiva en formas simbólicas a medida que narrador y escucha dan cuenta de relaciones. Estas tienen que ver con figuras personales, lugares, objetos, escenas, acontecimientos, palabras, lenguajes, afectos, sentimientos, actitudes y movimientos del cuerpo, huellas al fin de un entrecruzamiento de culturas y de voces. Cada persona tiene su propia manera de asumir sus filiaciones e inscripciones culturales, sus formas de pertenencia e identidad. La narrativa surge como un espacio, un horizonte dialógico para el reconocimiento y la comprensión de sí y del otro, como un compartir experiencias de vida.

De ahí la voz que narra, que se narra y se recupera en la voz, en la presencia de los otros:

Éramos seis y yo, los estudiantes de cuarto año de la licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros: Liz, Ana, Raquel, Tony, Belem y Ariel, quienes integrábamos el grupo de asesoría para la titulación. Comencé trabajando en forma individual con cada uno para explorar el tema de indagación, la forma de titulación y los avances. Conforme pasó el tiempo, se sumó al grupo Gaby (quien era novia de Ariel) y Karla, bajo el supuesto de que estarían como oyentes, cosa que no fue así. Tiempo más tarde se sumó Andrea, quien pidió cambio de asesor. Finalmente, se integró Edith, a quien su asesora había roto relación de trabajo. Así que terminamos siendo once en el grupo.

Ocurrió que, como la mayoría estaba por la forma de titulación de informe de prácticas, decidí —es verdad, lo decidí yo, pues aún seguíamos en la idea de que yo orientaría su trabajo de titulación— que comenzaríamos con una narrativa del porqué habían escogido el tema de intervención cada uno. En ese trayecto llegamos a la cuenta que bien valía comenzar con un relato autobiográfico acerca de quiénes eran y cómo habían llegado a tomar la decisión de estudiar para maestros.

Lo primero que descubrimos fue que era algo que no nos habíamos planteado escribir, que nuestras líneas primeras tenían algo en común, aunque solo voy a integrar algunos fragmentos de los textos: “Sólo existen vagos recuerdos de mis primeros años de vida. Una joven mujer, docente en la sierra de Guerrero, que ante la inexperiencia y un mar de soledad, entrega por miedo, por ignorancia o por dominación su esperanza, su juventud y sus ganas de amar, su nombre es Ana María” (Jorge, entrevista por Chona, mayo de 2015).

Resumir 22 años de mi vida en unas hojas de papel se oye algo complicado, y realmente lo es. Escribir las cosas que me llevaron a ser lo que soy implica afrontar los monstruos de mi pasado y volver a vivir los momentos formidables y maravillosos; todo con el fin de encontrarme, de crear un lazo con el lector, que le permita ver a través de mis palabras lo importante que es mi carrera, de descubrir qué me trajo hasta donde estoy y ¿por qué no?, revelar aquello que ni siquiera yo conozco, aquello que me permita no dejar de luchar

por lo que quiero. Mi nombre es Raquel (Raquel, entrevista por Chona, mayo de 2015).

Es bueno siempre hacer un alto en nuestra vida y reflexionar el camino recorrido. Quiero plasmar a través de estas letras mis inicios y los recorridos que me han traído hasta aquí: ser maestro. Nací un día 13 de marzo de 1994 en el municipio de los Reyes la Paz, Estado de México (Tony, entrevista por Chona, mayo de 2015).

Miles de recuerdos invaden mi cabeza al hacer un recuento de mi vida o pensar en qué me trajo hasta aquí. Mi nombre es Ana Belem Callejas Simón: una joven llena de sueños y esperanzas, ilusiones y desilusiones, miedos y tropiezos, que inevitablemente me han dejado gratas experiencias, de las que he aprendido (Belem, entrevista por Chona, mayo de 2015).

Soy Ariel Osvaldo Albarrán Medrano, nací en el Ancón, una pequeña localidad sobre la margen del Río Balsas, en el municipio de Coyuca de Catalán, estado de Guerrero. Mi mapa es Yolanda Medrano Baza, profesora de Educación Primaria y la especialidad de Matemáticas en Educación Secundaria (Osvaldo, entrevista por Chona, junio de 2015).

Soy la mayor de las tres, lo cual implica una gran labor dentro de mi familia. El simple hecho de ser el ejemplo de mis hermanas y el orgullo de mis padres hace que luche por mis sueños. Así da comienzo a mi historia, un viaje en mis recuerdos que hoy deseo compartir. No es nada fácil escribir y contar sobre mí (Liz, entrevista por Chona, junio de 2015).

Las historias de vida forman, entrelazan y dejan huellas imborrables en la construcción de nuevas existencias. Hoy soy la autora de una nueva historia, de un nuevo ciclo; una de esas etapas que forman parte de la construcción de una escultura humana llena de imperfecciones. Recordando que somos sueños, vida, sensación y utopías, somos y dejamos de ser. Mientras la vida va girando como una ruleta, los seres humanos creamos lazos, somos como telarañas

bien construidas que atrapan miles de recuerdos y experiencias que nos dan más que vida (Ana, entrevista por Chona, junio de 2015).

Por lo visto, todos teníamos algo que contar. Contamos retazos de nuestras vidas. En cada sesión, cada palabra dicha, había una escucha que recibía y devolvía con un gesto de asombro, con una palabra de calidad, con una caricia en la mirada. Escribíamos para posicionarnos en nuestra autoría. En esas pinceladas autobiográficas surgían como referencia los otros: los padres y los hermanos, los lugares, los recuerdos y las figuras simbólicas. Y es que una autobiografía es ante todo el relato de vida; como toda obra narrativa, es selectiva y, en tanto tal, inevitablemente sesgada. De hecho, puede ser una impostura, una mentira bien contada que describe una realidad tal y como la veo, la percibo y la huelo; como la vivo y la siento; como la sueño y la convierto en quimera, en ese anhelo lleno de recuerdos que las palabras tejen para crea una historia.

Se dice a menudo que las historias se cuentan y no se viven, la vida se vive y no se cuenta; sin embargo, existe una curiosa e intrínseca relación entre vivir y contar. Una historia da cuenta de infinitos sucesos, acontecimientos y personajes en las más variadas circunstancias. La *historia* tiene la virtud de sustraer de múltiples incidentes una historia, o bien de transformar esos múltiples incidentes en una historia. En este sentido, un acontecimiento es más que algo que ocurre, algo que simplemente sucede, porque su estructura le da sentido a la historia desde un comienzo y un fin.

El relato de una historia autobiográfica es un proceso de composición, de configuración, que no se consuma en el texto sino en el lector. Esta condición posibilita la reconfiguración de la vida a través del relato. El sentido y significado de un relato brota de la intersección del mundo del texto y el mundo del lector. Así, el acto de leer se convierte en el momento crucial de todo análisis. Sobre dicho acto descansa la capacidad del relato de transfigurar la experiencia del lector.

El relato es el espacio de complicidad entre autor y lector, posibilita tener encuentros y desencuentros, momentos de creación y recreación, mirarse en las palabras del otro y vivir la propia experiencia en la historia contada. Puesto que el narrador vive la huella, su relato mismo es la traza, el indicio. En

los relatos contados una y otra vez emergen las marcas, los rastros, las huellas de aquello que trasciende lo colectivo, porque ese algo que se cuenta nos pertenece a todos nosotros, porque la narración tiene una fuerza configuradora de la existencia en su dimensión colectiva. Walter Benjamin dice:

Narrar historias siempre ha sido el arte de seguir contándolas y este arte se pierde si ya no hay capacidad de retenerlas. Y se pierde porque ya no se teje ni se hila mientras se les presta oído. Cuanto más olvidado de sí mismo está el escucha, tanto más profundamente se impregna su memoria de lo oído. Cuando está poseído por el ritmo de su trabajo, registra las historias de tal manera, que es sin más agraciado el don de narrarlas. Así se constituye, por lo tanto, la red que sostiene al don de narrar. Y así también se deshace hoy por todos sus cabos, después de que durante milenios se anudara el entorno de las formas más antiguas de la artesanía (Benjamin 2001, 118-119).

Estas primeras líneas narrativas nos dieron sentido de pertenencia, de comunidad, de compartir algo en común. Nuestros relatos constituyeron el sentido común de nuestra práctica, pues a partir de ahí comenzamos a tejer con otros hilos, los de la experiencia en las aulas y escuelas durante las jornadas de práctica, en nuestro afán de poder ofrecer algunos aportes a lo que significa la formación docente inicial en la BENM. Éramos comunidad en los términos de *práctica y comunidad* de Wenger (2001), que tienen que ver con el sentido de la práctica y con asociar la práctica en la formación de comunidades. Una comunidad de práctica constituye una unidad a partir de tres elementos: un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido.

Nosotros dejamos de ser un grupo de asesoría y pasamos a identificarnos como una comunidad de práctica cuyo eje fue la narrativa de nuestras experiencias de aula y nuestros relatos de vida. Una comunidad narrativa de aprendizaje y saber, una comunidad imaginaria para explicar el actuar y las razones que expone y ejercita una comunidad, que nos llevan a redescubrirnos y a reinventarnos a través de las narrativas de la experiencia pedagógica. Ahí la educación se observa como un proceso horizontal, una pedagogía basada en la acción, puesto que voltea hacia una vida en común sobre el hacer y el pensar,

para el intercambio de narrativas de experiencias pedagógicas que constituyen un saber del cómo de sus prácticas y su transformación, pero también de sí mismo, para abatir las historias de abandono que persisten en la educación, para reconocerse a sí mismos como otros e instituir el principio de reflexión, desde eso que somos como docentes o futuros docentes.

Interculturalidad: dialogismo y constitución del sujeto

Si bien es cierto que se hace referencia a la noción de interculturalidad desde diversos lugares y enfoques, en este relato lo planteo desde el habla del sujeto, plasmada en sus narrativas autobiográficas y de experiencia docente, desde esas formas simbólicas que dan voz, producen gesto y crean sentido. Las personas damos sentido a nuestra existencia definiendo nuestro lugar específico en ella; en otras palabras, somos autores de nuestra propia historia e identidad. Como en el caso de Ana, cuando llega a la pregunta sobre qué profesión abrazaría:

Una tarde, sentada en el suelo con una libreta en la mano izquierda y un lápiz en la mano derecha, me disponía a responder la siguiente pregunta que me había dejado mi profesor: “¿Qué carrera te gustaría estudiar cuando seas grande?”. La verdad nunca me imaginé que tendría que llegar a ser grande, nunca me había detenido a pensar qué pasaría en un futuro, si es que llegaba algún día. No sonaba nada interesante y mucho menos agradable el pensar en ser adulto. Tampoco había pensado si quería seguir estudiando, así que responder esta pregunta fue muy complejo (Ana, entrevista por Chona, junio de 2015).

De hecho, podríamos pensar que la escritura de relatos en el contexto de la interculturalidad es una capacidad antropológica a través de la cual percibimos nuestra vida y damos orden a nuestra experiencia narrada, desde algunos elementos como el de la retrospectiva de la vida pasada, el de la anticipación por el devenir, el de la proyección de la vida futura, así como el de los hechos cotidianos y rutinarios. Según una configuración narrativa, organizamos

cognitivamente nuestros gestos, nuestros comportamientos y nuestras acciones. Los sujetos aquí encontramos y reconocemos nuestra *ipseidad* (nuestro sí mismo; Ricoeur 1996). Un relato toca la existencia del otro:

Llegó el día en el que me convertí en mamá, no de la forma en que la sociedad lo espera, primero casarse y después tener hijos, yo hice las cosas al revés. Tenía veintitún años. Cuando me enteré que estaba embarazada solo tenía dos sentimientos, el amor hacia mi bebé y el miedo de cómo reaccionaría mi padre.

Pasaron los días, se convirtieron en semanas, y yo solo pensaba en cómo decirle a mi papá lo que estaba ocurriendo. Una tarde mi mamá se acerca a mí y hace una pregunta:

—¿Hija estás bien?

—Sí mamá, ¿por qué?

—Porque te noto rara y tengo la sospecha de lo que está sucediendo.

En ese momento yo sabía que todo estaba perdido. Si ya sabía mi mamá, qué gran desilusión para ella: “Le fallé, soy una irresponsable”, son algunas cosas que pasaban por mi mente. La miré a los ojos y salió una lágrima, ella me abrazó, sentí un calorcito que me aliviaba la conciencia. Me dijo al oído: “¿Estás embarazada?”

—Sí, mamá, ayúdame, por favor —le contesté.

Mi madre me tomó del rostro, me dio un beso en la frente y dijo:

—¿Y por qué lloras? Si tener un bebé es lo más grande y hermoso que te puede pasar en la vida. Sonreí y le dije que tenía miedo de mi papá: “Tal vez me corra de la casa”.

—No lo permitiré, hija —esa fue su respuesta.

Yo estaba sorprendida, nunca me imaginé que ella fuera capaz de contradecir lo que el señor ordenara. Llegó el momento de hablar con aquel ser que veía tan insensible e incapaz de escuchar razones; no tuve el valor de decírselo, mi hermano fue el que le dio la noticia. Mi papá giró su cabeza y su mirada estaba fija en mí, se acercó y me abrazó. Yo estaba atónita, esa reacción era desconocida para mí, y de su boca salieron unas palabras que jamás olvidaré:

—¡No pasa nada, no llores, donde comemos cinco podemos comer seis!

“¿Mi papá me abrazó?”. Eso era lo único que me preguntaba en ese instante. Mi alma se alivió al conocer su postura. Ese día conocí el lado comprensivo y amoroso de mi papá (Belem, entrevista por Chona, junio de 2015).

O cuando escribir constituye trazar horizontes de certeza, de saberse dentro de una profesión como la docencia:

Mi familia conscientemente estaba que esta carrera no era mi opción; constantemente me preguntaban cómo iba, si me estaba agradando la carrera, si no me iba a cambiar el próximo año para estudiar otra carrera (Ariel, entrevista por Chona, agosto de 2015).

La noción de *interculturalidad* emerge en el sentido de reconocer que no hay una única forma de saber, conocer y pensar. Que la humanidad como horizonte es el ejercicio de lo relativo llevado a su extremo, en el sentido de que lo relativista establece, en su forma radical, que cuando investigamos estos conceptos básicos de *racionalidad, verdad, realidad* y *conocimiento* debemos admitir que en el análisis final todos ellos deben entenderse siempre a la luz de un esquema conceptual específico, de una teoría, paradigma, forma de vida, juego de lenguaje, sociedad o cultura. Es una posición atenta a la discontinuidad, a las rupturas, a la dispersión; destaca y busca lo específico, lo único: aquellas narrativas inconstantes y asombrosas que han conformado al y son producto del ser humano (Díaz 1991).

Se busca comprender que el principio de la educación está en el reconocimiento de que educarse y formarse es vivir, y que la vida no se vive, sino que hay que vivirla con otros y con uno mismo. Educarse entonces emerge de la reflexión que se genera con la pregunta, como una aprehensión de sí y del mundo. La fuerza de la acción educativa radica en el vacío de sí que se ha generado cuando los maestros no comprenden los procesos pedagógicos trastocados por el resultado de las políticas y reformas educativas, pues solo a través de esa acción, en términos de una experiencia viva, se recupera a sí mismo al reconocer al otro.

A medida que compartíamos el tiempo, el lugar de reunión y los alimentos, también compartíamos interrogantes, buscábamos elaborar un diálogo pedagógico, como ese algo que construye una fuerza constitutiva del reconocimiento del otro y asume su cuidado. A través del ejercicio de la pregunta y del sentido común emergieron temas como ¿cuál es el papel de las emociones en el aprendizaje escolar? ¿De qué manera expresan los niños sus emociones en el aula? ¿Cómo hacer para que los niños comprendan sus emociones y mejoren sus relaciones? ¿Cómo modificar su realidad? ¿Qué influencia tiene la expresión de emociones en el aprendizaje de los niños? ¿Cómo influyen las emociones de los alumnos en el desarrollo trabajo del docente? ¿Por qué la lectura es concebida por los niños como algo aburrido? ¿Por qué se han perdido los valores? ¿Cuáles son los valores a desarrollar para a lograr ambientes de convivencia? ¿Por qué se les dificulta a los niños aprender en la escuela?

En fin, a través de las interrogantes hacíamos un desdoblamiento con ese otro, en cuya trama se urden, entre constelaciones de interrogantes, lo que es también la experiencia de la opacidad de la pregunta misma: orientada siempre hacia el futuro, desde el velo del deseo, la pregunta que se sostiene siempre en vilo, con la fuerza del vacío; el que se proyecta desde el pasado y sostiene a la vez el deseo y el que se trasluce en las fantasmagorías del futuro. Esa pregunta es en el aquí y ahora, en la temporalidad de la existencia, porque solo ahí se es otro, en la medida en que aparece el cuestionamiento, la búsqueda, el cuidado.

Desde el campo de la pedagogía, supondría retornar sobre los temas y problemas propios: el aula, el mundo de la vida escolar, las relaciones pedagógicas, los vínculos entre maestro y alumnos, los contextos sociales y culturales, el deseo de enseñar, la voluntad de aprender, sobre todo, de un encontrarse con ese otro, un rostro, un nombre, una palabra, una lengua, una situación, una emoción, un saber determinado y singular.

La existencia del otro

“¿Alguien tiene algo de sí para contarnos hoy?”. En ocasiones así iniciábamos nuestras sesiones, pero ¿cuándo se está en condiciones de contar? Se dice que

solo aquel que ha realizado un viaje puede contar algo. Y es verdad, cuando alguien realiza un viaje, lo prepara, lo realiza y regresa. En esa travesía algo tuvo que ocurrir, pues no se va de viaje y se regresa sin algo que contar. Uno regresa del viaje como todo un narrador. Pueden ser viajes geográficos, históricos o hacia el interior de uno mismo, a la memoria y a los recuerdos.

Ana, al efectuar su escritura, realiza un viaje hacia su sí mismo, y construye una reflexión en torno a ser maestra:

Recuerdo que el significado que tenía sobre lo que era ser maestro lo construí a partir de mis acercamientos con ellos [los maestros], recordando a esos personajes, como los que pretendían que aprendiera una lista interminable de fechas, que aprendiera cómo resolver un examen. Desconocía sus preocupaciones dentro de su campo laboral, cómo mi conducta afectaba a ella, pero ellos tampoco me explicaban de qué me serviría aprender a integrar o a derivar ecuaciones. Nadie me decía que todo aquello debería usarlo después, la comunicación de los papeles que tiene un alumno y un profesor jamás son dialogados entre ellos. Siempre se anda de prisa, preocupado porque se memoricen contenidos, se pasen exámenes y más requerimientos.

Ahora ronda por mi cabeza la pregunta ¿cómo cambiar ese tipo de comunicación entre maestros y alumnos? A lo largo de mi interacción con el contexto escolar, ahora con el papel invertido, podría darle una respuesta a esa pregunta. Tal vez ante los ojos de los demás no sea bien vista, pero en lo personal a mí me ha resultado: permitir que el alumno se sienta en confianza, que vea en el profesor no solo el papel de maestro, tal vez de un amigo dispuesto a escuchar, abriendo espacios entre tan apretada agenda, sentarse al nivel en el que se encuentra y compartir lo que al le gusta.

Pero ahora, recordando las competencias profesionales, me permite rescatar la competencia siguiente: “Establece comunicación eficiente considerando las características del grupo escolar que atiende”. ¿Hasta qué punto es eficiente la comunicación en los ambientes de aprendizaje que se generan en las aulas actualmente? ¿Cómo se ve vulnerable mi forma de comunicación con los alumnos y qué debo cambiar? (Ana, relato compilado por Chona, agosto de 2015).

Solo contamos aquello que hemos vivenciado, es decir, lo que se vuelve nuestra propia experiencia. La experiencia que se cuenta de boca en boca es el alimento de todo narrador. Así ha surgido la figura del narrador. Todos, cual humanos que somos, tenemos algo que contar. Ahora bien, ¿cuándo y por qué ese algo se vuelve importante?, ¿para quién, para el que narra o para el que escucha? Más aún, ¿cuándo ese algo para ser contado se traduce en palabras, palabras con cierto orden, con cierto olvido e insignificancia, pero son palabras que permiten asomarnos a una forma de pensar? Todavía más: ¿cuándo esas palabras son escritas con una capacidad para articular una situación dada?

Donde emerge el sentir de ser maestro, no de las competencias profesionales, sino de ese temor cuando pisamos un aula de clases, entonces Raquel teje palabras al mismo tiempo que teje sensaciones, y yo escucho, recreo en mi memoria y aprendo de ese otro, de ese aprendizaje que tiene que ser vivido:

Como la primera vez que estuve frente a grupo, no voy a olvidar todos los nervios y las emociones que pasaban desde mi cabeza hasta mi estómago. Pararme ahí, frente a esos niños y dar una clase, ¡vaya que me dejó un buen sabor de boca!, sabor que solo quien es maestro ha sentido. Desde ese primer momento fue como si algo se hubiera metido dentro de mí y me hubiera hecho ver la realidad de la situación educativa del país. Desde ese momento supe que no iba a ser fácil. Dar clases no era como todos lo habían pintado, y no se acercaba nada a lo que me había imaginado al entrar a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (Raquel, entrevista por Chona, agosto de 2015).

Recuperar la experiencia, narrarla para descubrirse otro. Descubrir a esos otros que nos ayudan a ser eso que somos es:

[Un] existir con otros, conversar con otros, devenir (con) otro(s) [lo que] es impracticable sin la creación de una comunidad abierta y plural, pues solo en ella cabe modificar estados existentes y procurar decisiones. Por ello, el arte de educar implica el arte de forjar lo público en el tipo de experiencias pedagógicas que convocan, es decir, que abren nuevos sentidos y componen un nuevo

modo de convivencia. La creación pedagógica, pues, ha de marchar junto a la creación de comunidad (Skliar y Téllez 2008, 48).

Y ese otro son los niños y las relaciones que establecemos con ellos, esos otros que nos hacen existir:

Aprender de los alumnos a seguir soñando e imaginar, crear cosas que no sabías que eras capaz de realizar, las cuales pueden llevarse a la práctica; además ver qué tan importante es hacer actividades que permitan salirte de la rutina, sobre todo poner todo tu esfuerzo al realizar cada actividad o dinámica para que se diviertan, es la mejor tarea que debe desempeñar un docente.

El docente debe ser capaz de desempeñar en su trabajo algo creativo, que pueda motivar a los alumnos cada día para venir a su segunda casa, la escuela, y aprender siempre algo nuevo, teniendo el propósito de innovar cada actividad con tal que sea acorde al tema y los niños consoliden estos aprendizajes al divertirse, al tocar, experimentar, al reflexionar, al opinar, etcétera. Para poder robar una sonrisa o un gracias de cada uno de los alumnos que asistirán al aula.

Cada uno de los niños que conforman mi historia dejan huellas que marcan mi camino docente (Liz, entrevista por Chona, mayo de 2015).

Encontrar los sentidos del educar. Existe una opinión generalizada acerca de que la escuela ha perdido su sentido más fundante, el de educar a todos. El mundo le pide a la escuela lo que el mundo no es capaz de hacer: se le pide que ciudadanice, que abra el horizonte del trabajo, que sea inclusiva, que enseñe valores, que cree una atmósfera de armonía y convivencia, que eduque para la paz. Se pide a la escuela lo que el mundo es incapaz de hacer: falta conversación entre generaciones, se padece de inequidad e injusticia, se padece de promesas políticas insulsas y hechas a la carta, de acuerdo con intereses particulares, se padece de la experiencia de sentir y de pensar. Aun así, en el desierto de la desolación, la escuela sigue en la batalla por la supervivencia. En tanto la escuela naufraga, los maestros titulares y en formación buscan llevarla a buen puerto.

Algunas reflexiones

En el marco de la narrativa y la interculturalidad, el relato, en la hechura de la historia de vida que el individuo se cuenta a sí mismo, es un viaje a un interior en busca de recuerdos, experiencias y significaciones para dar nuevos sentidos a su propia existencia. De tal suerte, el primer proceso dialógico es con uno mismo. A medida que se narra, se da cuenta de que se existe al nombrar a los otros, quienes forman parte de sus trayectos formativos y de vida. De esta manera, los estudiantes en el tránsito de la elaboración de su documento de titulación logran, en primer lugar, crear una comunidad de diálogo al contar y escuchar sus historias.

Durante el proceso en que estos jóvenes fueron construyendo sus narrativas, construyeron dos figuras sujeto-fondo: aprehenderse a sí mismos y aprehender su vida, puesto que hacemos de nuestra vida una historia gracias a la puesta en intriga que efectúa el relato. Transformamos los acontecimientos, las acciones y a las personas de nuestra vida en episodios, tramas y personajes; establecemos entre ellos relaciones dotadas de finalidad, con un comienzo y un final (Ricoeur 2009).

Con el relato hacemos de nosotros mismos el actor de nuestra vida y conferimos a esta una historia (Benjamin 2004). A medida que leemos a los otros, nos releemos a nosotros mismos, construimos un acto de reflexividad de lo que hemos hecho y de lo que pretendemos hacer. Hacemos una reflexividad de lo que el otro ha escrito en su relato de lo que nosotros hemos hecho, y el relato de ese otro es una ventana que nos permite mirarnos a nosotros mismos. Eso es parte de lo que logramos en esta comunidad narrativa: aprender del otro como si fuéramos nosotros mismos.

De acuerdo con Delory-Momberger, el relato del otro es una experiencia intercultural, puesto que el relato permite mostrar una relación entre dos:

como un espacio compartido, me parece susceptible de ser aplicado a la interculturalidad en general: la interculturalidad no es la comunión de los corazones y de los espíritus, no es esa intersubjetividad que vendría a trascender las diferencias culturales, ni tampoco la reducción por integración o asimilación

de éstas, sino la experiencia de un espacio en el que unos y otros pueden tomar parte, encontrar el lugar donde estar-en-común, no con el fin de habitarlo idénticamente y de volverse iguales, sino para exponer (para desvelar y exhibir; pero también para asumir el riesgo que comportan) las singularidades de unos y otros (Delory-Momberger 2007, 48).

Finalmente, lo que descubrimos a través de nuestras voces dialogadas mediante el relato es que la docencia puede ser un mito, un cuento, un conjunto de anécdotas o la parte central de una política educativa, pero también puede ser el lugar y el espacio donde el aprendizaje transcurre a través del tiempo. Llegar a la docencia requiere de una bitácora de viaje, de una brújula pedagógica, de saber leer los mapas de la enseñanza y del aprendizaje. La docencia, una profesión tan común y tan extraña, tan solidificada y tan llena de paradojas, de luces y sombras, requiere, para ser comprendida o explicada, colocarse en los zapatos del otro, de los otros: las niñas y niños, los jóvenes.

Descubrimos un saber con sabor, que nace de la intimidad, del susurro, de la duda y de la inseguridad. No desvela interrogantes, se sumerge en ellas para narrar la experiencia de lo que ocurre con aquel, aquella, que está allí, en medio del mundo, del acontecimiento, en una convivencia a veces ríspida, a veces agradable.

Referencias bibliográficas

- Arendt, Hanna. 2009. *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Arfuch, Leonor. 2013. *Memoria y autobiografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, Mijail. 2012. *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- . 2012. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Benjamin, Walter. 2001. “El narrador”. En *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus.
- . 2004. *El autor como productor*. México: Ítaca.

- Delory-Momberger, Christina. 2007. "Elementos de antropología del sujeto intercultural". *Anthropos: Huellas del Conocimiento, Interculturalidad, Cine y Literatura*, núm. 216, 42-49.
- . 2009. *Biografía y educación: figuras del individuo proyecto*. Buenos Aires: Clacso; Universidad de Buenos Aires.
- Díaz Cruz, Rodrigo. 1991. "Los hacedores de mapas: antropología y epistemología. Una introducción". *Alteridades* 1 (1): 3-12.
- Ricoeur, Paul. 1996. *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- . 2009. *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Skliar, Carlos y Magaly Téllez. 2008. *Conmover la educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Wenger, Etienne. 2001. *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

21 La Red Totoax: narrativas de maestros en un contexto rural

Roberto I. Pulido Ochoa

Posgrado en Pedagogía

Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

La narración autobiográfica —como toda narración— parece invocar en primera instancia la temporalidad, ese arco existencial que se despliega —y también se pliega— desde algún punto imaginario de comienzo, y recorre de modo contingente las estaciones obligadas de la vida en el vaivén entre diferencia y repetición, entre lo que hace a la experiencia común y lo que distingue a cada trayectoria. Pero si la pregunta ¿cómo se narra una vida? podría responderse de maneras diversas, aunque certeras, quizá sea más incierto preguntar qué lugares configuran una biografía y cómo se vinculan el afecto y el lugar (Arfuch 2013, 27).

Este relato tiene como propósito narrar los acontecimientos vividos por un grupo de maestros de primaria de la zona escolar de Totolapa, Oaxaca, y maestros de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Aquí se cuenta cómo durante ocho años nos enfrentamos al reto de transformar las prácticas de lectura y escritura que dominaban esa comunidad rural, donde algunos niños repetían hasta cinco veces el primer grado debido a prácticas poco lúdicas para enseñar a leer y escribir, con libros de texto dominantes en la cultura escolar, libros de literatura infantil poco conocidos por maestros, niños y padres de familia, etcétera. Allí llegamos y nos quedamos a trabajar en colectivo, a través de las redes de maestros que el proyecto Pilec¹ impulsa desde

¹ El proyecto “La lengua escrita, la alfabetización y fomento de la lectura en educación básica (Pilec)” data de 1991, realizado en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

principios de los años noventa, con espacios alternativos a las relaciones burocráticas que se viven en las escuelas. Las redes han constituido un esfuerzo permanente por construir espacios colectivos que ayuden a romper el aislamiento en que viven los profesores.

La Red Totoax fue una experiencia dentro de un contexto rural, y las narrativas de los maestros fueron el soporte fundamental del proyecto Pilec y de las redes posteriores. “Cuando queremos adueñarnos de nuestra vida, la narramos”, dice Christine Delory-Momberger (2009, 38), y sigue explicando:

La narrativa no es sólo el medio, sino el lugar: la historia de vida *ocurre* en la narrativa. Lo que *da forma* a lo vivido y a la experiencia de los hombres son las narrativas que ellos efectúan de sí mismos. En consecuencia, la narración no es sólo el instrumento de la *formación*, el lenguaje donde ésta se expresaría: la narración es el lugar donde el individuo *toma forma*, donde elabora y experimenta la historia de su vida (2009, 58).

A continuación, muestro cómo se narra uno de los primeros relatos, allá por los años noventa, sobre las comunidades rurales y sus acontecimientos con la lectura y escritura:

Entre las cañadas y montañas en que se asientan estos pueblos antiguos, los escenarios extraescolares en los que emergen y se desarrollan las prácticas de lectura y escritura son múltiples. Parecieran ser actos insospechados, hasta ajenos al quehacer que maestras y maestros realizan entre las paredes de adobe de las escuelas. Sin embargo, ahí están esos acontecimientos con la lengua escrita, se manifiestan cotidianamente y se insertan en contextos comunicativos relevantes por quienes se atreven a transitar por los senderos de la lengua escrita. Esas comunidades se han atrevido, unas más que otras, a fundar escenarios donde es posible expandir, interpretar y expresar, a través de la palabra hablada, lo que se ha leído en documentos oficiales, convocatorias, contratos, etcétera.

Los carteles contra el cólera, las comunicaciones del Instituto Federal Electoral, la convocatoria a la fiesta del santo patrón, los avisos de la Agencia Municipal, aguardan el paso de quienes caminan al lado de las bardas y postes

que se levantan entre la hierba, la tierra suelta y las piedras. Las pocas tiendas anuncian la inevitable propaganda de la Coca-Cola, el pan Bimbo y los detergentes. El periódico circula ávidamente entre las manos callosas de las y los campesinos jóvenes y viejos, siempre y cuando se cite entre sus páginas los crímenes vinculados a la producción de la mariguana o la cocaína que a veces se cometen en la región. Los comerciantes, quienes viajan constantemente a la ciudad de Oaxaca por mercancías, son quienes se encargan de hacer circular esas noticias escritas. ¿Qué dimensiones sociales tienen los libros entre estas comunidades campesinas? ¿Será posible construir escenarios en los que las expectativas escolares se acerquen a las prácticas sociales de lectura y escritura? (Pulido, González y Ruiz 2003, 14, 16).

Para captar los escenarios rurales y los actos de la lectura y escritura, nos ayudaba el contexto de las comunidades, con su diversidad geográfica y el proceso vivido por el proyecto Pilec junto a niños, maestros y padres de familia, que permitía narrar los acontecimientos, porque la literatura nos brindaba también la sensibilidad necesaria, que era el tema fundamental del proyecto. Antonio Bolívar y Jesús Domingo mencionan:

[La] narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción [...] Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como el razonamiento lógico-formal (2001, 52).

Las redes de maestras y maestros, otra forma de hacer escuela pública

Las redes de maestros que el proyecto Pilec impulsa desde principio de los años noventa son espacios alternativos a las relaciones burocráticas que se viven en las escuelas. Como se mencionó, las redes representan un esfuerzo

constante por construir espacios colectivos orientados a terminar con el aislamiento en que viven los profesores.

En estas redes la apuesta por la transformación educativa tiene un fuerte componente pedagógico y político, pues entra en disputa con otras formas de poder y control. En las redes se busca construir nuevos espacios, ritmos, escenarios, que modifiquen la forma y el contenido de la educación, hoy silenciada por el poder establecido en las escuelas y la sociedad.

A principios de los años noventa trabajamos en Oaxaca con el Centro de Desarrollo Educativo (Cedes) de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). En los primeros dos años de trabajo en el Cedes pudimos desarrollar estrategias para la investigación participativa con la finalidad de mejorar las estrategias de intervención. Las actividades de fomento a la lectura permitieron salir de las aulas y vincularse con la comunidad de otra manera, sobre todo con las nuevas prácticas de lectura y escritura que se desplegaban. Efectivamente, la literatura infantil era un género desconocido en la escuela y exigía atención no solo por parte de los padres de familia, sino también de maestros y autoridades educativas. La literatura en la escuela convulsionó las formas de enseñanza y aprendizaje intentando dejar atrás los resúmenes, planas, dictados, repeticiones de palabras, etcétera.

Una de las perspectivas del proyecto era visitar a los maestros en sus escuelas y trabajar las propuestas de lectura y escritura en las aulas, junto a ellos. Con esta intención, nos transportamos a la primera comunidad, llamada Totolapa, ubicada entre el Valle y el Istmo, donde paulatinamente nos fuimos involucrando en los problemas de las escuelas, y al mismo tiempo sembramos el germen del primer colectivo y la primera red de maestros. El primer viaje inició muy temprano, ya que la comunidad estaba a tres horas de la ciudad de Oaxaca, hora y media por carretera y el resto por un camino de terracería. Viajábamos observando el río que se extendía y se adelantaba a nuestro destino, rodeados de una vegetación con mezcla de pitahayas y milpas. Más tarde, llegamos frente al río de Zoquitlán y logramos cruzarlo sin problemas mayores, pero luego supimos que cada año, en ese punto, había pobladores que se ahogaban durante la época de lluvias. Llegamos a la escuela primaria “General Vicente Riva Palacio”, ahí nos esperaban las maestras Eloísa Gutiérrez Santiago,

con una experiencia de tres años de servicio y sus 35 niños de primer grado, y la maestra Juana Hilda Castro Ramírez, con sus cincuenta alumnos de sexto grado y sus siete años de profesorado. Iniciábamos una experiencia compleja pero apasionante, pues los viajes y las travesías siempre están llenos de sorpresas educativas, y nosotros estábamos dispuestos a vivirlas.

Ya en la comunidad, las maestras, muy nerviosas, nos permitieron entrar en sus aulas y mirar la forma en que desarrollaban las actividades preparadas con alguna estrategia de fomento a la lectura. La maestra Juana Hilda y sus alumnos mantenían una estrategia de correspondencia con niños de la Ciudad de México, y nosotros en esa ocasión fuimos los carteros, pues llegamos con las comunicaciones más recientes y tuvimos la oportunidad de ser testigos de la emoción con la que los chicos esperaban las cartas. Recuerdo que la maestra iba leyendo en los sobres los nombres de los destinatarios. Cuando los niños escuchaban el suyo, corrían por la carta y regresaban a su mesabanco: las tocaban, las olían y adelantaban conjeturas, ya que algunas cartas, además de las hojas de papel, venían con objetos que abultaban los sobres. Poco a poco las fueron abriendo. Una gran alegría y griterío invadió el salón de clases de la escuela rural y penetró, por medio de la escritura, costumbres e imaginarios distintos a los conocidos y habituales. De pronto, algunos niños y niñas rodearon a un compañero que escondía algo, así que también nosotros nos acercamos e hicimos más grande la montaña de curiosos que observaban la fotografía de una niña muy bonita vestida con falda corta, imagen que seguramente había sido tomada en algún festival escolar; su vestimenta me recordó los bailes nortños. El niño fue la envidia de sus compañeros, aunque la mayoría de ellos había recibido por lo menos un dulce que saboreaban entre burlas y carcajadas. Más tarde, los alumnos leyeron detenidamente sus cartas y la maestra les propuso escribir la contestación. Entrar a las escuelas desde otro lugar de poder y de saber nos abrió las puertas por siempre.

La maestra Juana Hilda Castro, al concluir un diplomado realizado en el Cedes, escribió:

Durante los años de servicio docente, entendía el concepto de redactar como el hecho de copiar una lección; recuerdo que la tarea siempre era copiar

lecciones, mis alumnos tenían tan mecanizada esta actividad, que cuando se iban a casa me decían: Maestra, ¿cuántas lecciones copiamos? Lo que me interesaba era que tuvieran bonita letra, además pensaba que copiar lecciones les permitiría leer más rápido. En ese momento aún yo no sabía que esa actividad no les iba a ayudar en nada, mucho menos a comprender significativamente y además no creía que ellos pudieran hacer sus propias narraciones (Castro 1996, 199).

Los relatos pedagógicos están constituidos por narrativas y dan sentido de lo que somos: “La autocomprensión narrativa no se produce en una reflexión no mediada sobre sí mismo, sino en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura y en relación a la cual organizamos nuestra propia experiencia y nuestra propia identidad” (Larrosa 2003, 39). Los veintitrés maestros que concluyeron el diplomado en el Cedes-22 también escribieron su relato y fueron incorporados al libro *La letra con gusto entra*, publicado por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, junto con otras prácticas realizadas en Iztapalapa, Ciudad de México, y por maestros de Guanajuato. Sistematizar las experiencias y socializar esos hallazgos fue una tarea permanente.

En el marco de ese encuentro, redacté las siguientes reflexiones respecto de la importancia que tiene que los profesores escriban sobre su práctica docente, enfocándome en dos conceptos: oralidad y escritura.

La oralidad es viento, se aleja y casi siempre se pierde; también se constituye en la tradición de boca a oídos y de pensamiento a reflexión en la búsqueda de transformación. La oralidad se instituye también desde el imaginario individual, su historia muere casi al instante; en lo colectivo se edifican las tradiciones, los cantares, los juegos, etcétera.

La oralidad tiene fuerza en el magisterio: todos sabemos casi todo de todos por la vía oral; también comentamos libros como si los hubiéramos leído y casi siempre nos los platicaron. La oralidad tiene un alto valor de transmisión cultural, pero tiene límites, que son desplegados por la escritura. El maestro habla bien, habla bonito, estructura creativamente —sobre todo aquí en Oaxaca,

lugar de una historia milenaria—, pero hoy todos coincidimos: hay que pasar de la oralidad a la escritura; sobre todo por esa necesidad de recuperar nuestra práctica, el valor del trabajo cotidiano.

La práctica docente se desarrolla sin detenerse, se corre para llegar y se llega tarde: a la escuela, a los libros, a los contenidos, al recreo, a comer, a cuidar a los hijos; correr apresuradamente por la propia vida. Se resuelven problemas sobre la marcha: cooperativa, ceremonias, visitas con los alumnos, con los padres de familia, etcétera. En cambio, la escritura requiere hacer una pausa, es detenerse un momento para reconstruir el pasado, es volver a pensar el pasado para iniciar desde otro lugar, es también recurrir a la curvatura de la letra: dónde sube, dónde baja, hacia adónde avanza; hacia adelante, hacia atrás, en círculo, como el mundo, va y viene para confirmar su propio camino. Detenerse y escribir, con el peligro de exponerse y que otros conozcan de puño y letra nuestros aciertos y errores, es como “sacar nuestros trapitos al sol”. La escritura va lejos, es una hoja al viento que no se pierde, que se puede reinterpretar, borrar, reescribir, releer, detener en el tiempo para reflexionar, para darle el orden que necesitamos a fin de explicar nuestra estancia en este compromiso con la educación. Para ello es necesario sistematizar nuestra práctica docente, para apropiarnos de nuestra materia de trabajo [...] Y en esta parte del proceso se retoma la historia, se convierte el proceso en relato para que pueda entrar en la memoria y en la vida de los participantes (Pulido 1997, 44-45).

La Red Totoax: primero nos pensamos como colectivo, luego nos pensamos como red

Los maestros se encuentran empeñados, desde hace varios años, en pensar y transformar sus prácticas pedagógicas. No son todos, tampoco podemos hablar de grandes mayorías, pero a partir de ello se han ido conformando poco a poco nuevas formas organizativas que permiten compartir experiencias, saberes y propuestas, conversar sobre ello, estudiar e intercambiar diversas formas de hacer escuela (Unda 2000, 74).

Después de concluir en 1996 el diplomado de Fomento a la Lectura en el Cedes-22, en Oaxaca, el supervisor de la zona escolar, el maestro Erangelio Mendoza, nos solicitó impartir el diplomado a todos los maestros de la zona. Aceptamos el reto.

El desarrollo del diplomado no fue fácil, se cruzaban muchas concepciones y prácticas de enseñanza “tradicionales” que obstaculizaban las formas de relación con la lectura y la escritura; además, pudimos observar en directo las pugnas de los grupos políticos vividas, que muchas veces intentaron romper el curso del diplomado. El viernes último de cada mes llegábamos a la zona escolar de Totolapa, a tres horas de la capital y a nueve horas de la ciudad de México, cargados de materiales para cada uno de nuestros grupos de maestros. Cada grado tenía sus propias características y no sé por qué circunstancias me tocó el grupo del primer ciclo escolar, si quien tenía menos experiencia era yo, y aunque el diplomado no atendía directamente el tema de la adquisición de la lectura y la escritura, había muchas expectativas por parte de los maestros para recibir las ayudas pertinentes. A partir de ese momento, tendría frente a mí, por dos años, a 45 maestros esperando respuestas y orientación, no solo durante el seminario mensual, sino en sus escuelas y con sus alumnos.

Así fue como me obligué a prepararme a profundidad en ese tema. La literatura infantil ofrecía otros caminos que ya había recorrido con mis propios hijos y con otros niños. Sabía que los libros infantiles son libros que se leen completos, se disfrutan y se comentan. Esas prácticas con la literatura se contraponían a las habituales de enseñanza segmentada, repetitivas y con poco sentido para los niños, quienes rápidamente se involucraban con las estrategias de lectura, con los libros de cuentos, y deseaban tener alguno en propiedad. De ahí que con frecuencia varios volúmenes se perdieran de la biblioteca y del salón de clase.

Las estrategias de fomento a la lectura entusiasmaron a los maestros y a los niños, por lo que pronto fueron muy solicitados los pocos libros de la biblioteca escolar que por gestiones del director se daban en préstamo. Mientras que la “bibliotecaria”, una maestra con cambio de actividad, regañaba a los niños por ser usuarios permanentes, los chicos ya se habían apropiado de la literatura y se llevaban los libros en préstamo, y por las tardes, en compañía

de los chivos que llevaban a pastar, leían en voz alta, a veces en español, otras en zapoteco. Como menciona Gudmundsdottir, “Los relatos, al igual que la cultura y el lenguaje, han sido constantes compañeros de viaje de los seres humanos, siempre y en todas partes” (2012, 56).

Otra de las acciones que realizamos durante el diplomado fue la Feria de la Lectura y el Libro, con el propósito de socializar de otras maneras algunas prácticas, como la lectura y la producción de textos, distintas a las que muchos de los maestros y los padres de familia habían tenido en sus primeros acercamientos con los libros.

Habíamos observado que los padres presionaban mucho a los maestros que no enseñaban de la misma manera en la que ellos habían aprendido a leer y a escribir: copiando lecciones y repitiéndolas, dedicando mucho tiempo a “escribir con letra bonita”, además de que criticaban a sus propios hijos por leer tantos libros. A partir de esas presiones, retomamos la idea de la Feria de la Lectura y el Libro, que estaba incluida dentro de las actividades del diplomado. Pocos maestros habían asistido a una feria del libro y los niños no tenían claro ese concepto.

Pensar la lectura como formación implica considerarla como una actividad relacionada con la subjetividad del lector. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos deforma, o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. La lectura, por tanto, no es solo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real (Larrosa 2003, 25). El siguiente relato puede ilustrar el acontecimiento que suscitó la Feria del Libro y la Lectura:

“Y la Feria llegó”

Los niños, niñas, hombres y mujeres fueron invitados a participar en la Feria de la Lectura y el Libro. Los niños se imaginaban que a la Feria llegarían los juegos mecánicos, los caballitos, la rueda de la fortuna, los volantines. Juan²

² Juan era un niño de quinto grado que me platicó que lo primero que haría en la Feria del Libro sería tomar un esquimo de chocolate y estrenar algo de ropa. Era miembro de una familia muy pobre y su madre le decía: “Juan, ya no escribas, no tengo dinero para

pensaba que lo primero que haría al llegar a la Feria sería tomarse su esquimo de chocolate, claro, después de haberse puesto su ropa nueva como lo marcaba la tradición del lugar.

Los maestros reinventaron los trámites administrativos para organizar la feria desde tres meses antes, hablaron con la autoridad educativa y dijeron que sí, hablaron con los comités de padres de familia y con las autoridades ejidales de todas las comunidades, y también dijeron que sí. Cada comunidad discutió las formas en que participarían: unos se propusieron para la limpieza del lugar, otros para el cuidado de los libros, otros para colocar ramas y palmas que protegieran a los libros y a sus librerías, otras cocinarían para los mil cien niños que llegarían a Santa María, las autoridades municipales anfitrionas regalarían una vaca y varios chivos para la comida de todos los visitantes. En suma, fiesta y tequio, la misma forma de solidaridad entre los pueblos indígenas que vuelven sinónimos a estos dos términos.

En las aulas y las asambleas se hablaba de la Feria y sus preparativos: Cómo transportarse desde sus lugares lejanos, si se podría cruzar el río, si llovería para esas fechas, cuánto dinero podrían juntar para comprar libros, si llevar o no los petates en los que pasarían las noches, en qué taller participar, si llegarían El Totopo y Galvarina, los cuentacuentos, si asistirían los títeres.

[...] Y la banda de música de los adolescentes de Río Seco anunció el comienzo de la fiesta, las notas de *Amadís de Anís* (ese mero libro del Fondo de Cultura Económica) se esparcieron entre el murmullo de los niños, niñas, hombres y mujeres zapotecas. Los niños corrieron, los pájaros zanates levantaron el vuelo, los maestros dibujaron y adornaron, los hombres se atearon, las mujeres cocinaron, todo era un ir y venir de personas, todo ese alboroto significaba la fiesta de los libros y la lectura. Afuera, en la explanada, la alegría había comenzado, los acordes de la banda de música inundaban los cerros, los ríos y el cielo azul de Santa María. Totopo y Galvarina hacían lo suyo, los niños

cuadernos". Conocí algunas de las novelas que había escrito a esa edad ocupando todo el espacio en blanco que encontraba en las hojas y todo el cuaderno para escribir y dibujar. Su rostro se iluminaba cuando nos contaba o leía de qué trataba su nueva novela, y recuerdo su cuaderno completamente lleno de esas ilusiones, pero también tengo la imagen de su madre rogándole que ya no escribiera tanto.

ejercían su derecho a leer y escribir dentro de talleres donde estarían a gusto, los abuelos, las abuelas, los padres y las madres también platicarían, escribirían y leerían en los propios talleres (Pulido, González y Ruiz 2003, 18).

Las ferias de lectura mostraron que era posible cambiar las prácticas de lectura y producción de textos. Los padres de familia pudieron observar por las ventanas de los salones, en los jardines y en el atrio de la iglesia del pueblo, cómo los niños leían y escribían por gusto, además de que comprendían mejor los textos y las instrucciones que se les presentaban durante los talleres. Los padres de familia también la pasaron bien en los talleres a los que asistieron, palpando que a través del juego y la literatura podían realizar actividades placenteras. Además, había la consigna de que todos los talleres tendrían contenidos interesantes para los niños, espacios adornados de acuerdo con la temática del cuento, lectura en voz alta, resignificación de la lectura, elaboración de un texto por los niños y un trabajo artístico hecho por cada uno de ellos, no obstante que hubieran trabajado en equipos. Cada niño salía con sus producciones cuidando que no se rompieran, mostrándolas a sus padres y amigos y narrando el cuento que se había leído en el taller.

Después de la Feria, los padres criticaban a los maestros cuando dejaban de tarea copias y repetición de palabras. Recuerdo que una mamá le dijo a un maestro: “¿Por qué no trabaja, maestro, como en la Feria?”. El maestro solamente movió la cabeza en señal de aprobación. El proceso de transformar sus concepciones acerca de la práctica fue un transcurso largo y difícil para muchos maestros.

En los seminarios mensuales del diplomado se analizaba infinidad de problemas relacionados con la lectura y la escritura en ese contexto; unos se iban resolviendo poco a poco con los aportes de la teoría, y otros más, con la experiencia de los asesores y maestros, pero sobre todo con la práctica cotidiana de la escritura de relatos de los problemas en los diarios que llevaban los profesores, lo que permitía organizar una explicación a mayor profundidad de su práctica docente. Las prácticas cotidianas de la escritura en los diarios culminaron en relatos de gran calidad que recuperaron elementos de la teoría

desde la perspectiva de prácticas sociales de lenguaje. Veamos el siguiente texto del maestro Adán López.

En Santa María Zoquitlán, Oaxaca, no hay peluquerías de esas que acumulan revistas y que van pasando de mano en mano. Simplemente no hay peluquerías. Sólo el tío Che rasura en su patio; él nos cuenta, a medida que hace sonar sus tijeras, historias reales e imaginarias, historias del pasado, historias construidas con el paso del tiempo. A Santa María Zoquitlán el periódico sólo llega cuando han matado a alguien conocido. Mucha gente lee con dificultad. El catecismo del padre Ripalda se vende en serio en las tiendas, como cualquier otra mercancía. En los hogares siempre hay una pistola y una Biblia. Al presidente municipal le apena leer, pero entiende la correspondencia del gobierno. Los niños y niñas ahora conocen los libros de la biblioteca de la escuela y los jóvenes tienen que conocer la biblioteca municipal por las tareas del telebachillerato. Los maestros leen las copias fotostáticas sacadas de libros (Gutiérrez 2001, 111).

Pasaron dos años de trabajo en esa zona escolar, estábamos en el mes de mayo de 1998. La mayoría de los maestros habían permanecido el ciclo escolar completo, pues esa era una solicitud que hicimos a la zona escolar, que los niños cursaran juntos y con el mismo maestro el año completo. Cada maestro enseñó a leer y a escribir con el “método” que le pareció más adecuado. La metodología del fomento a la lectura ayudó a muchos niños a leer más rápido y generó algunos chicos lectores por gusto, para sorpresa de los maestros, quienes no podían creer la gran cantidad de libros que sus alumnos habían leído y llevaban a sus casas, no solo para leer ellos, sino también para sus familiares, la mayoría de las veces su mamá.

Recuerdo ese mes de mayo de 1998 porque nos faltaba un mes para terminar el diplomado, y un tanto en broma pregunté a los profesores que a cuántos niños iban a reprobar. Los maestros no contestaron y su silencio me mostró que algo no estaba bien. Los presioné para que contestaran la pregunta y una maestra comenzó lo que sería un fuerte debate: “Yo voy a reprobar a cinco”. Dijo otra: “Yo también, porque no saben leer nada”. Todos los maestros empezaron a discutir con el compañero de al lado, por lo que el ruido no permitía

escuchar los comentarios de cada uno. Empecé a irritarme y a sentir mucho calor en el cuerpo, mientras apretaba las mandíbulas de coraje, pues lo que pensé que podía ser una broma se convirtió en una historia de terror para los niños.

Durante esa sesión y en entrevistas individuales con las maestras, me contaron que por órdenes del supervisor se “evaluaba” a los niños de manera individual, en reunión del Consejo Técnico de la zona escolar, integrado por los directores de las escuelas. El acto se realizaba en un salón que tenía dispuesta una fila de sillas y mesas para que las ocuparan los maestros, y frente a ellos, un mesabanco colocado para el alumno de primer año. El niño en evaluación debía entrar, sentarse y luego algún miembro del consejo le decía: “Lee”, y le entregaba un texto. A continuación, el niño, frente a esos jueces implacables, intentaba leer; a veces lo hacía bien, a veces deletreaba y otras veces enmudecía. El jurado decidía si pasaba o no al siguiente año.

No lo podía creer. Entonces, ¿de qué habían servido los dos años invertidos en el diplomado? Ahí habíamos visto que la adquisición de la lectura y la escritura era un proceso, y de ahí la importancia de que los niños estuvieran dos años con sus mismos compañeros y maestro. La consigna era que no se debía reprobar a los niños, porque en el transcurso de esos dos años los alumnos aprenderían a leer y a escribir. Además, los maestros tendrían que haber generado propuestas durante el ciclo escolar para solucionar las problemáticas que se presentaran, y no esperar al fin de ciclo para tomar una decisión tan drástica. ¿Qué pasaría con los niños que no habían aprendido a leer y a escribir, o con los que tenían problemas de aprendizaje? ¿En dónde estaban tantas lecturas sobre esos temas? Habíamos leído una gran cantidad de textos sobre la psicogénesis de Emilia Ferreiro y los procesos de evolución de los niños durante la adquisición de la lectura y la escritura; leímos a Frank Smith para la comprensión lectora, a Goodman, a Guariglia, literatura infantil y una buena cantidad de textos teóricos sobre el tema.

En colectivo habíamos trabajado en las aulas con los niños y los padres de familia, pero a pesar de ello ese era el método, por órdenes del inspector, de evaluar quiénes serían promovidos a segundo grado. Encontré que muchos niños habían reprobado hasta cinco veces el mismo grado, y ya con diez o más años de edad seguían en primero. Los sentimientos encontrados me llevaron a

confrontar las prácticas de los maestros con muchas horas de discusión, pero sus justificaciones no me convencieron. Me preguntaba qué pasaría con el deterioro afectivo de esos niños.

Ese año no pude hacer más, aunque el Consejo Técnico ya no volvió a funcionar para ese objetivo y cada maestro tomó las decisiones que consideró adecuadas. Estoy seguro de que la confrontación no les gustó nada, así que hablamos con el supervisor escolar sobre esas prácticas atroces, y comprendió el error de su estrategia para evaluar. Luego del cierre de esa sesión del diplomado, se dirigió a los maestros de la zona escolar: “Yo reconozco que hemos actuado de manera equivocada; ya hemos cometido muchos errores. Dejo en manos del equipo de la UPN de Ajusco cómo resolver los problemas de lectura y escritura en la zona”. Fueron palabras imposibles de olvidar porque aliviaban un poco la pena que sentía al pensar en tantos niños maltratados con esas prácticas desatinadas de los maestros.

Jorge Larrosa, en el libro *La experiencia de la lectura*, cuestiona la relación de los maestros con ciertas prácticas en la enseñanza lectora diciendo: “En este caso, enseñar a leer no es oponer un saber contra otro saber (el saber del profesor contra el saber del alumno), sino colocar una experiencia junto a otra experiencia. Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura” (2003, 45).

Las narrativas que fuimos escribiendo en esos escenarios y acontecimientos nos permitieron dilucidar la complejidad del proceso de formación de los maestros y de nosotros mismos, los asesores, porque nuestro aprendizaje *in situ* removía nuestras propias concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Veinte escuelas, muchos caminos

Para terminar el diplomado, iniciamos la preparación del “Encuentro de maestros sobre el fomento a la lectura y producción de textos”. Toda la semana previa los docentes escribían y reescribían sus experiencias de trabajo a través de

diarios, cuadernos de los alumnos, producciones de los talleres, etcétera, hasta que finalmente quedaban conformes con sus escritos. Para la mayoría, esa experiencia de escritura individual y colectiva sobre su práctica docente era novedosa; redactar en primera persona del singular un relato les parecía que tenía poco valor, ya que sus saberes no eran reconocidos como conocimientos pedagógicos importantes.

La lectura de relatos fue muy enriquecedora, ya que se mostraban los problemas de todos los grados; es decir, de cada escuela como totalidad y no solo de un salón de clases o niños en particular.

A esas alturas del proyecto, entendíamos que las experiencias pasadas de los maestros no se pueden enterrar como si fuesen tesoros arqueológicos (Gudmundsdottir 2012); por el contrario, a través del diálogo narrativo, entre reflexión e interpretación, cuestionamiento y documentación, la experiencia se transforma en saber pedagógico sobre los contenidos. Porque el estudio de los relatos y las narrativas de los docentes nos lleva directamente al corazón mismo del saber pedagógico, con toda su variedad y riqueza.

A partir de esa experiencia, pudimos generar un ambiente de reflexión sobre el lenguaje y la práctica docente en una zona rural con más de ochenta maestros, donde se mezclaban niños hablantes del zapoteco del Valle y niños hablantes del español con maestros procedentes de diversos contextos culturales, tanto del Valle de Oaxaca como del Istmo y algunos del estado de Chiapas; maestros con una posición política de izquierda radical dividida en corrientes, con muchos enfrentamientos que llevaban a todos los terrenos de la vida cotidiana; algunas maestras que nunca habían participado en una marcha u organización sindical, y un supervisor escolar dirigente político, interesado en los problemas pedagógicos.

Al término del diplomado quedaron muchos inconvenientes por resolver; de hecho, esa experiencia apenas había consistido en un acercamiento a los múltiples problemas que se vivían en esa zona escolar. Cada uno de los asesores percibía una multiplicidad de problemáticas, pero determinamos que si teníamos que iniciar por algún lugar, debería ser por los primeros grados de la escuela. Nuestra propuesta coincidió con que el supervisor ya tenía un plan para su zona escolar y nos planteó atender a todos los maestros, lo que

nos resultaba complicado, pues nos encontrábamos enfocados principalmente en el primer ciclo, aunque ya desde 1994 trabajábamos con la maestra Eloísa Gutiérrez Santiago, de Santa María de Zoquitlán, quien había terminado el diplomado impartido en el Cedes-22 y se había especializado en la enseñanza de la lectura y escritura en niños del primer ciclo, además de que participaba en un colectivo de maestros junto con el profesor de otra zona escolar Andrés Eusebio Cortés Reyes. Nuestra propuesta era construir un colectivo de profesores de primer y segundo grado, integrado con maestros interesados en trabajar con su grupo por dos años consecutivos, que no se cambiaran de zona y que se comprometieran a trabajar estos temas.

La experiencia duró ocho años, periodo en que todo el equipo de la UPN viajábamos a la comunidad, a veces cada quince días, otras veces cada mes. Nuestro trabajo no era observar a los maestros, por el contrario, teníamos claro que desde la investigación acción participativa³ entrábamos al aula con la finalidad de construir en colectivo las alternativas necesarias para que los alumnos leyeran y escribieran por gusto. Lo cierto es que la incansable maestra Eloísa Gutiérrez, al frente del proyecto, se quedaba todos los días en las escuelas de la zona junto con los veintidós maestros encargados de primer y segundo grado. Poníamos hincapié en resolver las problemáticas de forma colectiva, apoyados por la maestra Eloísa, coordinadora pedagógica de la zona escolar, y nosotros como profesores acompañantes permanentes en seminario-taller; mientras tanto, como red, nos reuníamos cotidianamente para analizar y proponer actividades que enfrentaran las situaciones que se presentaban.

Como la mayoría de los miembros de la red tenían una participación política sindical activa, el proyecto pedagógico se complementaba con la idea de una democracia participativa, donde el trabajo en colectivo y horizontal

³ Uno de los textos que apoyaron la investigación fue el de Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988). En *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*, dentro del capítulo “Hacia una ciencia educativa crítica”, se recuerda la frase de Marx en la tesis sobre Feuerbach: “Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de diferentes maneras [...] la cuestión está en cambiarlo. De manera que una ciencia educativa crítica tiene el propósito de transformar la educación; va encaminada al cambio educacional” (Carr y Kemmis 1988, 171).

era la manera de convivencia. La concepción de los maestros como sujetos de saber y política era una característica fundamental en esa experiencia única. Un proyecto generado desde la autonomía, que con pocos recursos pudo desarrollar propuestas pedagógicas y didácticas novedosas, primero como un colectivo y más tarde como la Red Totoax.

A continuación, presento un relato sobre el contexto de la Red Totoax:

Escuela e Iglesia católica son instituciones que se han arraigado en Santa María Zoquitlán, San Pedro Totolapa, San Luis del Río, San José de Gracia, San Juan Guegoyachy, Agua Santa, Eoraguía, Cañada Guichá, Las Casas, Candelaria Yegolé, el Gavilán Potrero, Las Margaritas y Río Seco. En estas comunidades de la montaña, la escuela constituye el punto de encuentro de sus habitantes: niños, niñas, papás y mamás, todos ellos involucrados con el quehacer escolar. La escuela es también centro de reunión para decidir colectivamente el rumbo de las tareas comunitarias relacionadas con la salud, las fiestas, el gobierno, el cultivo, los programas de asistencia social, etcétera [...] las prácticas de la lectura conviven con la rica oralidad de la región: se lee y se comenta en las asambleas comunitarias, las familias participantes de otras iglesias leen la Biblia en el templo y en sus casas, los creyentes de la religión cristiana leen textos breves en la iglesia, los niños inician su alfabetización con el catecismo entre sus manos. En la escuela, los recados son la vía de comunicación con los hogares [...] Entre estos pueblos se escriben cartas a los nietos, hijos, esposos y tíos que viven en otras partes del país o en los Estados Unidos. Las cartas son la prosa más extensa que circula. El catálogo de textos breves está integrado por los recados, las listas para la tienda o para las compras en la ciudad de Oaxaca, las direcciones en los paquetes que se envían, los escritos de compra-venta de animales y del mezcal, una que otra receta que nos habla de la riqueza gastronómica, los poemas, canciones y versos del trovador que recita en las fiestas patronales. Éstas y otras experiencias socializan a los niños de la montaña, los colocan en la posibilidad de alfabetizarse en un idioma que han escuchado en diversos escenarios. Así llegan estos niños a nuestras escuelas, con un atadito de saberes construidos en la interacción con los materiales escritos, saberes

aprendidos en los intercambios que han tenido en sus respectivas comunidades (Gutiérrez 2001, 112).

El propósito de la red era desarrollar un proceso de formación permanente entre los profesores de primer ciclo de educación primaria, con el fin de formar alumnos lectores y productores de textos por gusto y con sentido. Como parte del diagnóstico, habíamos detectado altos índices de reprobación y las prácticas de supervisión que reglamentaban el quehacer de la lectura y la escritura en las aulas, como se mencionó en párrafos anteriores. Estas prácticas de supervisión estaban fuertemente orientadas a medir el desempeño de los niños con la lengua escrita: el número de palabras leídas por minuto, la escritura correctamente alineada y, desde luego, la buena ortografía.

Estas experiencias de la vida escolar con los alumnos de la zona escolar 107 se repetían una y otra vez:

Pasaban a leer a cada niño y registraban los resultados en una hoja gris. Al término del ciclo escolar, las boletas de calificación se volvían el centro de atención de todos, sobre todo de la supervisión.

Primero me llamaron de la dirección para preguntarme por qué había aprobado al niño Manuel, si en la hoja gris de la supervisión aparecía como reprobado, y por lo tanto tenía que repetir esa boleta pues había un error. En ese momento respiré profundamente y con mucha calma pregunté ¿creen que es justo reprobar a un alumno que sabe leer, escribir, contar, sembrar melones, sandía, chile y tomate, por el simple hecho de que no asistió el día de la evaluación? El argumento no valió de mucho, el papel gris tenía la razón. Entonces les propuse que lo evaluaran y que yo iría a buscarlo a su rancho, al que se llega después de caminar tres horas. Con mucha resistencia aceptaron, pues además ya habían empezado las vacaciones. Fijamos el plazo, tres días. Ese tiempo me favorecía, pues me daba la oportunidad de trasladarme al rancho de Manuel y platicar lo que había pasado. Cuando llegué a casa de Manuel, no estaba, se había ido al campo, su hermano decidió ir por él. A la mañana siguiente, Manuel ya estaba puestísimo, claro, después de haberse tomado una taza de café calentito y comerse una tortilla recién bajada del comal.

Agarramos camino a la escuela y por el camino platicamos lo que había pasado, él me miraba con sus ojos de niño espantado, que no quería reprobar porque ya sabía leer y escribir. Cuando llegamos a la escuela estaba completamente sola, esperamos dos horas y los evaluadores no llegaban. Finalmente llegaron y Manuel tomó el libro que le dieron y leyó con una profunda tranquilidad, el problema estaba resuelto. Manuel regresó contento a su casa, había aprobado el curso. Para Antonia el final no fue feliz, a pesar de que se le explicó al supervisor que la niña en segundo grado continuaría su aprendizaje de la lengua escrita. Se le propuso que le diéramos tiempo a Toña, que con la ayuda de sus compañeros seguramente aprendería en poco tiempo. Los evaluadores dijeron que no, que ya se había terminado el tiempo para Antonia, que el primer grado era para aprender correctamente la lectura y la escritura (Gutiérrez 2001, 113).

Una vez más nos acercábamos a tradiciones escolares anquilosadas. Ese fue el punto de encuentro de los maestros que formamos la Red Totoax. En el camino por aclarar las concepciones en torno a la lectura y la escritura que circulaban en la zona escolar, el trabajo colectivo entre maestros constituyó la alternativa para construir nuevos sentidos a las prácticas que emergieron desde los salones de clase y la comunidad rural. Estos procesos nos llevaron años de trabajo teórico-práctico, viajes a las escuelas de las comunidades, caminar, cruzar el río, estar en las fiestas, entierros y atestiguar la lucha política; es decir, experiencia tras experiencia.

Larrosa expresa con relación a la experiencia, que no es apropiación, sino escucha. En ese sentido, toma las palabras de Heidegger:

Hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de hacer una experiencia eso no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; hacer significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida que nos sometemos a ello. Hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejar abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello. Nosotros podemos ser así transformados por

ciertas experiencias, de un día para otro o en el transcurso del tiempo (en Larrosa 2003, 30-31).

A partir de la experiencia que estábamos viviendo con los alumnos, maestros, padres de familia y con las diversas concepciones sobre la lectura y la escritura en un contexto rural de fuerte influencia de siembra de marihuana, nos propusimos una estrategia de trabajo que acelerara y mejorara las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Seminario taller itinerante: espacio de reflexión e intercambio

Como el seminario se planteó itinerante, íbamos de comunidad en comunidad cargados de libros infantiles y material teórico, con la expectativa de conocer cada pueblo y a los niños que lo formaban.

El trabajo del seminario itinerante consistía en preparar previamente el arribo a una escuela por parte de nosotros, los asesores de la UPN, con materiales diversos para analizar, además de los maestros de la zona. Algunos maestros preparaban actividades de lectura que abordaban los problemas más agudos que estaban viviendo en su aula y diversas actividades con sus alumnos mientras todos observábamos, para posteriormente hacer algunas sugerencias y comentarios que mejoraran la práctica.

Después continuaba el trabajo otro maestro o maestra, mientras seguíamos observando cómo trabajaban los niños y los problemas que aparecían con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Más tarde, la labor era con pequeños equipos de niños y un maestro de la Red. Cotidianamente, trabajábamos con un solo niño con dificultades mayores en el aprendizaje de la lectura y escritura, lo que nos permitía además reflexionar la importancia de las ayudas pertinentes como maestros mediadores. Esa forma de asesoría era innovadora, ya que normalmente los asesores de proyectos difícilmente acompañaban a los maestros *in situ*. Por la tarde, nos reuníamos en equipo para comentar y analizar los diferentes hallazgos, los problemas, que después registrábamos en nuestro diario.

Visitar otras escuelas nos permitió conocer otros lugares, costumbres, lenguas, alimentos, festividades, etcétera, y muchas veces me tocó visitar casas de niños en donde toda la familia estaba limpiando las ramas de la marihuana y empacándola en costales para entregarla, actividad por la que les pagaban alrededor de ochenta pesos por costal. Bajo la sombra de un solar, las familias de diez o doce personas conversaban plácidamente mientras realizaban esas tareas. Nosotros éramos tan conocidos que siempre nos invitaban un mezcal en el recibimiento: “¿Un mezcalito, maestro?”.

En el seminario taller itinerante se aborda la planeación didáctica. Dicha planeación responde a las necesidades que tienen los profesores para continuar trabajando actividades que requieren los alumnos ante las dificultades y avances que presentan en el proceso de aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita. Es decir, la planeación abre la posibilidad de construir y clarificar una metodología de trabajo que les permita diseñar actividades con una orientación más clara.

La metodología es otro aspecto que trabajamos en el seminario. Para valorar el desarrollo que tienen los alumnos, se planean actividades que permiten dar un seguimiento al proceso de aprendizaje que tiene con la lengua escrita. Desde el inicio del ciclo escolar los profesores elaboran un diagnóstico para conocer la vida familiar de los niños, sus gustos, intereses y saberes que poseen en relación con la lectura y la escritura (Gutiérrez 2001, 116).

Un tema relevante fueron los nuevos espacios para la lectura: hamacas, árboles y rocas. La maestra Eloísa narra esos acontecimientos novedosos:

Al inicio, las aulas carecían de materiales escritos y los pocos que había no interesaban a los niños; asimismo, no se generaban espacios entre los alumnos y profesores para disfrutar y compartir la lectura. A medida que se impulsó el programa de formación, las aulas se fueron transformando. Los maestros llevaban a los salones libros que compartían con sus alumnos en voz alta, gozando la lectura, viviendo la aventura, recreando la fantasía de la historia y

buscando los personajes significativos que se relacionaran con la vida de los niños y del contexto.

Cada día, los libros de diferentes editoriales ingresaban más rápidamente a las aulas. Ya existían los Libros del Rincón, pero no eran suficientes, así que conseguimos algunos volúmenes de la colección “A la orilla del viento” del FCE, de Alfaguara, etcétera.

Los padres de familia diseñaban exhibidores para los libros y aportaban recursos para la compra de más volúmenes, mientras que los niños ahorraban para comprar sus propios libros en las ferias de la lectura que la Red Totoax organizaba en las comunidades de la zona y a las que acudían las casas editoriales y librerías de Oaxaca. Se escenificaban los cuentos favoritos de los niños, los más leídos por el grupo. Estas representaciones se compartían entre las escuelas de la zona, y lo más sorprendente era que los niños viajaban año con año a la muestra de teatro escolar organizada por el Fondo de Cultura Económica.

Una mañana la maestra Eloísa Gutiérrez preguntó a los niños en dónde les gustaba leer más. Sus respuestas la dejaron sorprendida, pero como no les creyó del todo organizó una visita a sus casas para documentar los dichos de los niños. Llegó a cada casa saludando y conversando con los niños y las mamás, y así fue comprobando los espacios donde se leían los libros que en préstamo se llevaban de la escuela. Una niña leía tarareando en lo alto de un árbol, otro lo hacía sobre una gran piedra junto a sus gatos, algunos más en sus hamacas, en la mesa, en un sillón, en los patios de sus casas, bajo las frondosas ramas de los árboles, entre los balidos de sus chivos o borregos mientras descansaban de las arduas tareas de cosechar o sembrar la semilla; es decir, en una gran variedad de espacios y diferentes escenarios; además de que unos leían en silencio, otros en voz alta y una niña leía cantando encaramada en la rama de un árbol.

A través de diferentes actividades observamos nuevos comportamientos lectores, tanto de niños como de los padres de familia y maestros:

Se toma iniciativa para leer en espacios íntimos y espacios compartidos con profesores, padres de familia, compañeros. En espacios públicos para compartir saberes, en espacios compartidos para desarrollar la escritura vivencial fuera del aula.

Aparece una actitud hacia la compra de libros infantiles. Se seleccionan nuevos títulos. Se decide autónomamente el libro que se quiere. Se hojean para la toma de decisiones: que el libro elegido tenga algo diferente a otros que ya haya leído en casa o en la escuela. Se negocia el título de compra con la mamá o el papá. Padres e hijos intercambian puntos de vista para la adquisición.

Se crea una familiaridad con los libros. Los niños, los padres y los maestros se acercan a ellos, los leen, los miran, los compran, los encuentran en los exhibidores de venta. Se incorporan a la biblioteca del aula, escuela, casa. Se decide la compra porque los han escuchado a través de la lectura en voz alta o han sido contados por los cuentacuentos invitados por la Red. Se escenifican los cuentos que los niños disfrutaban más (Gutiérrez 2001, 119).

Cada una de las actividades que realizábamos con los maestros, alumnos o padres de familia era una oportunidad para reflexionar sobre los logros que habíamos tenido o los nuevos problemas a los que nos estábamos enfrentando. De ahí que los hallazgos surgidos nos permitían valorar la importancia del acompañamiento en acción por parte de nosotros junto con los profesores, y de ellos con sus alumnos. El encuentro con los libros, sobre todo los de literatura infantil, nos motivó a buscar estrategias lúdicas para otros temas de la escuela, como historia o matemáticas, o para valorar la formación de las bibliotecas de las aulas, escuelas y algunas casas de los alumnos, ya que en esa zona rural carecían de ello. También, la reprobación de niños en primer grado promovió la creación de programas de apoyo extraescolar, lo que disminuyó el número de “reprobados” en la zona escolar y aumentó el número de lectores por gusto.

Cuando iniciamos nuestro proceso de formación imperaba una concepción técnica del aprendizaje de la lectura y la escritura; es decir, que leer era hacerlo de “corridito” y sin errores, respetar al pie de la letra los signos de puntuación, no deletrear ni equivocarse, escribir sin faltas de ortografía, tener letra bonita y responder correctamente a nuestras preguntas. Consideramos que los profesores de la Red hemos logrado construir una concepción procesual del aprendizaje de la lectura y la escritura. Vemos que los niños van avanzando

gradualmente en su aprendizaje con ritmos diferenciados y que lo importante es el contenido de lo que escriben, leen y hablan, porque la experiencia abre ventanas para conocer el mundo de significados. El aspecto formal de la lengua escrita pasó a segundo término y su tratamiento didáctico ahora está relacionado con la función comunicativa del lenguaje, en donde lo importante es escribir bien para que otros lo entiendan. Todo esto es posible porque el aula se ha modificado, siendo las relaciones cálidas entre los niños y los profesores punto de partida y de llegada en el aprendizaje (Gutiérrez 2001, 120).

A esas alturas de la investigación, considerábamos a los maestros de la Red como maestros investigadores que documentaban sus prácticas con un compromiso moral, ya que a ninguno se nos pagaba más por ello, lo que demandaba prácticas más humanizadas. Al respecto, Gudmundsdottir dice: “La investigación acerca del conocimiento y la práctica de los docentes experimentados demuestra también que a ellos les preocupa, explícita o implícitamente, la presencia de valores y otras cuestiones morales en su práctica” (2012, 62).

Al utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión. Cuando situamos eventos extraídos de nuestras experiencias personales dentro del orden provisto por la narrativa también los investimos de una significación moral. Gudmundsdottir (2012, 62) cita a Whyte cuando afirma que, al situar los hechos en una secuencia narrativa, todo relato se convierte en una suerte de alegoría dotada de significación moral, el acto de contar una historia está “íntimamente vinculado al impulso de moralizar la realidad (si no es una función de ese impulso), es decir, a identificarla con el sistema social que es la fuente de cualquier concepto moral que podamos imaginar”.

Respecto al tema de la formación docente, la Red nos estaba formando de otra manera, pues nos brindaba la oportunidad de darle otro significado a las palabras y a los acontecimientos que se presentaban, como el hecho de que los niños hubieran creado nuevos espacios y escenarios para la lectura en una zona rural, lo que nos reconfortaba el espíritu de seguir con ese proyecto de construcción de una educación alternativa desde los propios maestros, niños y

contextos diversos, la cual nos formaba y transformaba. Jorge Larrosa lo plantea así:

Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka o de Platón, o de Paulo Freire, o de cualquiera puede ayudarme a decir lo que aún no sé decir, o lo que aún no puedo decir, o lo que aún no quiero decir. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka (o de Platón, o de cualquiera) puede ayudarme a formar o transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, o a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras (2003, 21).

La experiencia de la Red Totoax fue más allá de las aulas y en colectivo nos propusimos sistematizar la práctica docente y socializar sus hallazgos en revistas nacionales, como *Entre Maestr@s*, e internacionales, como la revista *Nodos y nudos* de Colombia, y mediante las redes Transformación de la Educación desde la Escuela (Tebes) y la Red Iberoamericana de Colectivos Escolares, que hacen investigación desde su escuela (Red Ibero). En estas participamos desde su construcción a partir de una perspectiva instituyente.

Los docentes, cuando narran experiencias pedagógicas que los tienen como protagonistas, están construyendo interpretativamente sus trayectorias profesionales, y les otorgan sentidos particulares a lo que hicieron y a lo que alcanzaron a ser como docentes, en el mismo movimiento en que reelaboraron reflexivamente sus vidas y se repositionaron respecto de ellas, ya más distanciados que cuando las vivieron. A través de estas narraciones proyectan sus expectativas, preguntas y preocupaciones; las dicen, las escriben, las comparten y conversan con otros colegas en el lenguaje de la práctica (Suárez 2006, 77).

Reflexiones finales

Los relatos anteriores son un reflejo de cómo una estrategia de formación docente es un proceso complejo, y de que no es suficiente mostrar estrategias de formación “en cascada”, o cursos breves con contenidos que homogeneizan

sin tomar en cuenta el contexto o la lengua materna de los estudiantes, además de las problemáticas de cada región. Los relatos muestran la complejidad en la enseñanza de la lectura y la escritura en contextos donde aún existe la concepción histórica de “la letra con sangre entra”. Costumbres que se aprenden en la casa y se reproducen en la escuela como docentes y no como parte de un proceso de formación en la escuela normal.

Los relatos también muestran que un programa como este, de acompañamiento participativo con la colaboración de maestros, coordinación académica y asesores, posibilita la solución de muchos problemas de enseñanza y aprendizaje; permite generar confianza entre los participantes, pues al construir nuevas redes de comunicación horizontal se evita la desconfianza, la descalificación de la experiencia y del trabajo cotidiano. Es un acompañamiento participativo que se enfrenta a las condiciones del contexto, a los problemas de enseñanza, y colectivamente encuentra una diversidad de caminos para enfrentar esas problemáticas. Está muy lejos de consistir en la presencia de un asesor que se coloca como un observador externo, mira los problemas alejado del contexto del aula o escuela y desde ese lugar alejado realiza las críticas al trabajo de los participantes de la Red.

Este otro tipo de acompañamiento generaba empatía por parte de los asesores hacia los miembros de la Red, pues tomaban conciencia de la complejidad en el proceso enseñanza y aprendizaje, de los momentos de cansancio y saturación generados por infinidad de problemas, de las demandas de los alumnos, de no saber en determinado momento qué hacer con el grupo o con algunos alumnos en particular que aprendían de diferente manera, ya que no es posible homogeneizar la enseñanza. Este tipo de acompañamiento participativo muestra que es posible encontrar otras formas de enseñanza y aprendizaje, donde los maestros, estudiantes, padres de familia y asesores encuentren un sentido profundo y satisfactorio al trabajo cotidiano.

Por otro lado, los relatos escritos por las maestras y maestros son una estrategia novedosa de formación y autoformación, son espacios de comunicación donde su voz es escuchada y valorada al documentar la “vida en las aulas”. Los relatos son la muestra de que los docentes son sujetos de saber que generan un conocimiento pedagógico propio, al tiempo que se evidencian sujetos

con una conciencia política propositiva de nuevos caminos para transformar la educación.

También la experiencia en la construcción de la Red Totoax permitió hacernos conscientes de que la construcción de un proyecto alternativo, generado colectivamente desde y junto a los docentes, es una tarea ardua que no siempre puede ser exitosa en todos los terrenos educativos. La lectura y escritura impactó a esa comunidad generando un gran número de lectores, aunque en otras asignaturas el tema quedó pendiente. El periodo que abarcó el proyecto fue de casi diez años; sin embargo, no todos los maestros persistieron, y conforme transcurría el tiempo algunos de ellos desertaron, otros se jubilaron o cambiaron de comunidad e intentaron seguir con las actividades de la Red, pero las condiciones no siempre fueron favorables.

Lo cierto es que ni nosotros mismos supimos valorar el trabajo colectivo de la Red Totoax en estos años, ya que son pocos los proyectos en una comunidad rural que hayan alcanzado esos niveles de organización colectiva y producción de conocimiento, tanto pedagógico como político. Ha sido muy poca la difusión de los resultados alcanzados por todos; sin embargo, algunos maestros capitalizaron esa popularidad y gestionaron recursos económicos para uso personal o de su grupo político, inclusive algunos de ellos se adjudicaron la creación e idea original del proyecto.

El aporte de una experiencia de esta naturaleza fue haber llegado a un microconocimiento de lo que ocurre en la vida en las escuelas, no solo al observar las contradicciones, sino también al enfrentar los retos y hacer propuestas de cambio. Meternos en las entrañas de las contradicciones educativas fue una experiencia muy importante porque encontramos profesores con diferentes perspectivas de lo que es la educación: maestros comprometidos con su trabajo y sin ningún interés de participar en lo sindical; maestros vinculados con la labor pedagógica y activistas en lucha por la democracia social y sindical; maestros interesados en mejorar su docencia pero sin ningún interés en cambiar a profundidad la educación, solo en mejorar su trabajo didáctico; maestros con poco interés en lo pedagógico y dedicados completamente a las tareas sindicales; maestros que trabajan cumpliendo su horario y el fin de semana viajan a sus lugares de origen; otros que se quedan en la comunidad sin participar

en las actividades de esta; maestros lectores y otros que no soportan leer un libro completo; maestros que escriben y lo hacen bien, y otros que escriben lo mínimo necesario para cumplir con alguna tarea. En esa diversidad de intereses en colectivo logramos avances significativos, es decir, formar lectores por gusto entre los niños y niñas, algunos maestros y muchas madres de familia. La experiencia de la Red Totoax puede ser un buen ejemplo de trabajo colectivo en busca de transformar la educación en zonas rurales.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, Leonor. 2013. *Memoria y autobiografía: exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, Antonio y Jesús Domingo. 2001. *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis. 1988. "Hacia una ciencia educativa crítica". En *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*, 167-189. Barcelona: Martínez Roca.
- Castro, Juana. 1996. "Maestra, ¿cuántas lecciones copiamos?". En *La letra con gusto entra*, coordinado por Roberto Pulido, 199-207. México: Altea.
- Delory-Momberger, Christine. 2009. *Biografía y educación*. Buenos Aires: Clacso.
- Guariglia, Graciela. 1988. *El club de las letras: el recreo de las palabras*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Gudmundsdottir, Sigrun. 2012. "La naturaleza narrativa del saber pedagógico". En *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, compilado por Hunter McEwan y Kieran Egan, 52-71. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutiérrez, Eloísa. 2001. "La Red de maestras y maestros: una experiencia de trabajo colectivo en torno al fomento de la lectura en el primer ciclo de educación primaria". *Entre maestr@s*, 2 (5, 6): 111-121.
- Larrosa, Jorge. 2003. *La experiencia de la lectura: estudios sobre la literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Pulido, Roberto. 1997. "Oralidad, escritura y sistematización". *Correo del maestro* 1 (12): 44-45.
- Pulido, Roberto, Nicolás González y Carmen Ruiz. 2003. "Encuentro y desencuentros: las lecturas, las escuelas y sus comunidades rurales de Santa María Zoquitlán, Oaxaca, México". *Nodos y nudos* 2 (14): 14-30.
- Suárez, Daniel. 2006. "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares". *Entre maestr@s* 6 (16): 73-87.
- Unda, Pilar. 2000. "Los maestros, las redes y lo no domesticado". *Entre maestr@s* 1 (1): 74-76.

22 Palabras de cierre: el saber que sugiere la obra

María del Socorro Oropeza Amador
Posgrado en Pedagogía
Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM

La circulación actual de conocimiento es tan veloz, tan voraz, tan falta de solidez, que bien lo dijo Bauman, se vuelve líquida y se diluye entre nuestras manos. Es difícil de asir, de contener, tal vez por ello la práctica de escritura entre las generaciones jóvenes sea el *copy-paste*; tal vez solo están atendiendo la sugerencia implícita que ofrece la sociedad de la información al saturar, al reproducir, y solo queda entonces la opción de copiar. Así, el sujeto se torna una *copia*, y resulta difícil hablar de una *copia fiel* al desconocer su identidad en la escritura, al reproducir ideas de otros, al ser tan endebles y frágiles ante la demanda educativa de sostener y argumentar su propia postura; entonces se vuelve reciclable su opinión. Puede ser *todo y nada* a la vez, sin promesas, sin que su palabra les pueda comprometer. Resulta paradójico hablar, desde tales acontecimientos, de una sociedad de conocimiento que exige la manipulación de información —por parte del sujeto— para entrar en procesos artesanales de gestión, podríamos decir, en tanto planeación, trazo de rutas a seguir a fin de lograr construir un saber.

Haciendo frente a esta realidad poco alentadora, la obra que en estas páginas encuentra un lugar al objetivar en escritura la subjetividad, así como la han apropiado sujetos en procesos de formación durante estudios de posgrado, muestra arquitecturas de saber diversas en su hacer. Sujeto-actor de la obra que escribe, sujeto-actor de la voz que relata, sujeto-actor de la narrativa que interpreta, ¿con qué fin? Con la intención de comprender la acción de quien se cuenta, porque encontramos historias de vida, biografías, trayectos académico-profesionales; experiencias formativas en el campo pedagógico-educativo, formaciones que revelan identidades en procesos de construcción; experiencias que rebasan los límites de la formación humana en espacios deshumanizantes;

además de epistemologías al desenvolver procesos de construcción de objetos de estudio (eje nodal de la investigación pedagógica), al deconstruir y resignificar el campo de la interculturalidad en el hacer pedagógico. Conducen a la comprensión de la acción, las producciones aquí plasmadas, porque:

- Se reconstruyen historias a través del pasado, que permiten conocer los porqués de un presente vivido en constante *dándose*.
- Porque al pensar la investigación en el campo de lo pedagógico y educativo como posibilidad para construir saber a partir de la experiencia vivida, es posible conocer el sentido de los dispositivos propuestos durante trayectos formativos.
- El sujeto que se narra a través de su relato, al momento de leerse desde fuera, tiene la oportunidad de hacerse consciente de sí, se vuelve sabedor del mundo que habita.
- Se escucha a la *otredad* identificada con el *yo*.
- Permiten conocer los trayectos de formación a partir del campo de relaciones de cada sujeto, dando paso a la interpretación de identidades.
- La presentación que se hace de cada sujeto, de cada grupo de sujetos que participan de la producción, son caracterizados desde su propia realidad; es decir, son, en su condición de niñas, niños, mujeres, hombres, actores todos de su mundo de vida.

Desde esta lógica, abrimos el espacio para, a manera de cierre, hablar de los tópicos que sugiere el recorrido de la obra que, en el terreno de la narrativa e interculturalidad, se produce.

a) Epistemología del saber

Desnaturalizar lo cotidiano, problematizar la realidad, visibilizar lo invisible, dudar de la certeza, todo ello implica entrar en procesos de investigación en el campo pedagógico y educativo. La idea es crear, imaginar, para entrar en procesos

de artesanía intelectual que desdoble metodologías y a su vez desdoble al sujeto mismo que no solo construye objetos de investigación, sino que, a través de ellos, se construye, deconstruye y reconstruye a sí mismo.

La epistemología del saber, tal como sucede con las matemáticas, la física, la química, pensadas muy difíciles de comprender y entender debido a su contenido tan abstracto y lejano, pareciera que atraviesa la misma situación, que provoca considerarlas complicadas porque no se objetivan fácilmente. Ello es producto, considero, de las prácticas a través de las que se ha conducido su aprendizaje; es decir, la incompreensión de su contenido, de cuanto les hace ser ante los sujetos que compartirán un saber en torno a dichos discursos, ha simplificado su enseñanza a la mera reproducción. ¿Lo escuchamos? Se reproduce, solo se repite aquello ya dado, aquello que ya existe. Por tal motivo, las matemáticas, la física, la química, la epistemología, hoy día continúan en el imaginario de ser poco comprensibles porque difícilmente se les trabaja desde aquello que vivimos, cuando en realidad las vivimos y son terrenos tan fértiles no solo para comprobar las leyes ya dictadas, sino que también permiten continuar produciendo conocimiento y saber.

La construcción de conocimiento implica sí lo racional, sí la racionalidad como producto de aquello que tiene fundamento científico. Nos enseña Morín a pensar desde la complejidad y referir al *bucle emoción-razón*. Sin razón no hay emoción y viceversa. Porque el conocimiento implica lo humano y cuanto a él le conforma: emociones, sentires, implicaciones, distanciamientos conscientes e inconscientes también. *Subjetividad*, en una palabra, que significa cómo la persona se apropia de su realidad y la devuelve objetivamente a través del lenguaje oral o escrito. Desde este posicionamiento, si la epistemología se impregna de la carne que la construye, ¿por qué pensarla en abstracto? ¿Por qué pensarla desde lo meramente racional y científicamente aceptado por las ciencias duras cuando está permeada por implicaciones subjetivas?

Son cuestionamientos que la obra sugiere plantear: escuchar la producción de conocimiento de sujetos-actores en procesos de formación dentro del campo de la investigación pedagógica. La invitación que hace a su vez la investigación narrativa logra aquello tan difícil de explicar por parte de tutores que acompañan o acompañamos el proceso de formación en el nivel metodológico

de la construcción: *desenvolver la epistemología de su investigación*. A decir de ello, debo hablar del problema que considero relevante cuando, durante la escritura de la tesis, el apartado que enuncia la metodología trabajada por el estudiante a fin de dar respuesta a preguntas de investigación, a su vez, construir el objeto de estudio como un continuo durante el proceso formativo, se suele realizar descriptivamente. Es problemático, ya que los objetos de estudio que perseguimos, que conquistamos, que reconquistamos, son construcciones que nos interpelan como autores interesados en ellos. Es nuestra subjetividad la que los atraviesa, solo nosotros podríamos identificar por qué y para qué, qué es lo que deseamos resolver en nuestro proceso de existencia a través de ellos, a través de lo que académicamente es nuestro pretexto y denominamos *objeto de estudio*.

Somos sujetos de saber, sujetos de estudio de nosotros mismos a través de *un otro* revelado, desvelado —decía— a partir de la invitación de la *narrativa* como marco de investigación en las ciencias humanas. Es el uso de metáforas como figuras imaginarias la estrategia a la que recurren los actores-productores de esta obra para comprender recorridos metodológicos: la metáfora de habitar un domicilio para hablar de la construcción del objeto de estudio. Cuestionar si lo conocido es lo deseado por investigar aun cuando este tipo de dudas conlleven a perder certeza de cuanto se sabía, porque la investigación en el campo de lo pedagógico, a través de estas experiencias compartidas como ponencias y luego capítulos, significa que el actor-productor de conocimiento sienta un *total convencimiento de su objeto*, ya que lo dicen así: “es una experiencia que forma parte de mí”, una especie de laberinto donde la epistemología se reconstruye en la pérdida del camino que implica pérdida incluso de sí mismo hasta encontrarse en su *propio espacio, su lugar*. Un lugar que tiene historia, identidad incluso, y reconocen que así es, pues se identifican con él en tanto experiencias vividas. Significa un encuentro consigo mismos, consigo mismas, al verse implicadas y reconocer que los hilos desde los que tejen son hilos a través de los que ellas mismas están tejidas.

El caso de concebir la tarea investigativa como un hábito intelectual supone hablar de estilos de vida, donde el estar registrando, sistematizando, significando la realidad forma parte de la práctica cotidiana del sujeto-investigador.

En este sentido, construir conocimiento supone explicar la realidad como un acto de desdoblamiento a través de la teoría, al considerar que esta debe estar aterrizada en los hechos sociales para que cobre sentido y razón de ser; teoría que, por la elección que realiza el sujeto que va tejiendo, está impregnada de su sentido, de su intención para comprender lo que constituyó su objetivo.

b) Posibilidad de reconstruir la experiencia formativa

Experiencia y formación constituyen dos campos con su propia tradición. Cada uno constituye un pretexto para ser incluso objeto de conocimiento de terrenos científicos, uno de ellos, la pedagogía. Al ser poseedores de tradición y, de acuerdo al contexto en que nacen para leer los fenómenos históricos del momento, se hacen acreedores de significaciones y van de lo más práctico a lo más reflexivo; de pensarlos desde lo más simple hasta lo más complejo. Más allá de lo que podría representar una moda, la del pensamiento complejo, considero que es exigencia del mundo actual atender la interconexión expresa de redes para significar, entender y atender un solo fenómeno.

Tradición francesa, alemana, anglosajona, latinoamericana, defendiendo su propia postura en torno a la formación. Enfoque pragmático, fenomenológico, hermenéutico, pedagógico; también tradiciones del empirismo, de la experimentación, para dar razón de la *experiencia*. El primero de estos, que transita desde las ideas de formar a imagen y semejanza del otro hasta referir al hecho de que nada se forma ni adquiere la forma del deseo del otro; antes bien, se habla del reconocimiento de procesos formativos provenientes del exterior para lograr interiorizar personalmente y lograr apropiaciones de la cultura, del contexto, atender entonces a la transformación del propio *yo*. Nociones que involucran reconocer que la formación refiere a la forma, la figura, el dibujo que diseña y va desde el interior del propio sujeto dando esencia a su ser. Formación de su ser consciente, donde es el sujeto quien elige de qué se apropia, a través de qué se forma, con la idea de ir progresando en sí mismo.

El segundo de ellos, *la experiencia*, aparece significada desde aquello que trasciende al sujeto y lo transforma. Aquello que *nos ocurre*, lo que nos

atropella marca un antes y un después tal vez. La nombrarían también en razón de las estructuras sedimentadas que se solidifican y permanecen a través del tiempo; noción de *experiencia* acompañada de *formación*. Es decir, es la experiencia de formación quien te apropia, te sujeta, te atropella, te trasciende, te sucede, porque va constituyendo los sedimentos que dan forma de ti como sujeto.

Volvamos a la obra, pues constituye el pretexto para estas últimas reflexiones en torno al tópico de experiencias de formación. Producciones que encontraron su cauce en dirección de los ejes: “Narrativas y relatos: ¿cómo hacer nuevas historias de la educación?”, “Diversidad e interculturalidad en el campo pedagógico” y “Biografías e historias de vida: artes para producir conocimiento en educación”, y que sugieren apostar al campo de la *investigación narrativa* como tal, porque posibilita a través de sus propios enfoques construir saber. El saber de la *experiencia de formación* como constructo complejo donde logramos significar, desde la lectura atenta en torno a la producción de los sujetos-actores, que la formación en el campo profesional si bien está diseñada en el currículo y materializada en objetivos de perfiles de egreso, donde los planes y programas de estudio cobran un papel relevante por constituir el referente —desde fuera— y marcar el perímetro de los contenidos formativos, es la experiencia en el campo, el contacto con los otros, la *interexperiencia*, la que contribuye a la formación personal del sujeto donde se conjugan conocimiento y mundo real. La formación profesional trasciende la formación personal y encuentra eco en los sentidos de acción, en el porqué y para qué ser (en términos del título adquirido), por el encuentro que tuvo el sujeto en proceso formativo con la otredad; porque en la realidad vivida, en la experiencia que le brindó la institución que le acompaña, generó un sentido de compromiso con el proyecto del ser humano dentro de la cultura.

La *experiencia de formación* la significamos a través de la narrativa, voz contada por los sujetos en procesos formativos siempre inacabados. ¿Qué cuentan? ¡Experiencias! *Formarse* significa afectarse a sí mismo, permitir interpelarse, identificarse al observar, al escuchar a la otredad, reconociendo que somos un nos-otros; no son ellos un mundo aparte, ajeno. La experiencia de formación que narra al sujeto tiene *formas y marcas de aquello que les hizo sentir*.

La formación escolar básica, como aquel movimiento de exterioridad que pretende se interiorice en los educandos a fin de hacerse de aprendizajes y sean ellos mismos los productores, puede ser uno de los objetivos a manera personal de algunas educadoras/educadores. Es decir, según la noción o significado que el formador en ámbitos educativos posea de *formación*, considero será el sentido de su práctica. Si concibe que la formación se traduce en términos de apropiación de saber y trascendencia a su formación personal, será cierto que aquello que se *saborea será más fácil de ser incorporado*.

El relato de vida, sí como herramienta de investigación y sí también como estrategia-formativa en el campo pedagógico, constituye un dispositivo de experiencia para hacer saber a niñas, niños actrices/actores protagonistas de escena al escribirse, al reconocerse frente al otro con identidad. A esas personas cuyas edades fluctúan en la escolar (seis a doce años), a quienes se les ha enviado implícitamente el mensaje, a través de prácticas visibles e invisibles, de que son sujetos meros reproductores, enseñados a obedecer (así como se enuncia en algunos de los capítulos que conforman la obra) y que se experimentan por la vía del relato de sus acciones, constituye —lo reflejan las investigaciones dentro de la obra— el medio, nos lo enseñaría Freire, de hacerse conscientes de su ser histórico y formar parte de la historia. Hombres y mujeres en edad escolar que se pronuncian y se observan en participación activa, viviendo la emoción, la expectativa, el descubrimiento de lo nuevo, todo ello ingredientes del proceso que implica construcción de conocimiento.

Cuando la voz que se narra refiere la vivencia del cuerpo que experimenta la institución escolar, la experiencia de formación adquiere otro matiz. Es a través de la narrativa de niñas, niños y personas también en nivel superior cursando licenciatura, que se significa la escuela como lugar que coarta, vigila, controla, tensa las relaciones más humanas en pro de atender su objetivo de socialización primario.

Me resulta interesante recuperar nuevamente el término de *dispositivo*, ahora para enunciar una paradoja al encuentro de la formación en ambientes formales e informales. Mientras la escuela u otros lugares de encierro funcionan, desde la narrativa de los actores que se viven en ella, como dispositivo de

control, vigilancia y coerción para mantener el orden, el relato narrativo es el dispositivo que emancipa al sujeto devolviéndole la voz que le pronuncia.

Es la con-vivencia, la socialidad como efervescencia de la vida cotidiana, la que suele dotar de sentido a los sujetos dentro de instituciones formales. Es la socialización lúdica, parte de la esencia humana, la práctica que construyen en su relación cara a cara y es la práctica paradójicamente más reprimida dentro de los entornos educativos. La institucionalización del cuerpo estereotipado es lo aceptado. La forma que adquiere la persona en su dimensión tan individual se vuelve a la normalidad para cumplir con los cánones de homogeneización. La salida que encuentran proyectos de investigación en el campo de lo pedagógico es la vía que dibuja la investigación narrativa alejada de racionalismos para desnaturalizar el deber ser instituido.

Otro de los constructos que encuentran campo de significación en la obra es la *experiencia pedagógica*, ello a través de narrativas autobiográficas que reconstruyen trayectos de vida de profesoras y profesores frente a grupo. Devienen otros constructos que, a raíz de esta reflexión, merecen ser tratados desde su propia identidad; me refiero a *experiencia docente*, *experiencia educativa*, por nombrar solo algunos. *Experiencia pedagógica* involucra vivencias del profesor, configurada dentro de una trama argumental delimitada espacio-temporalmente, estructurante de significados y sentidos; es decir, de los qué y para qué de su ser profesional dimensionado en los ámbitos socio-político-educativos.

Sedimentos de su historia personal en relación con la cultura del profesor y que hablan de su identidad narrativa, de su propia identificación con ellas, con ellos mismos al narrarse. Apropiaciones durante el trayecto por la emoción que implicó enfrentarse a otras tareas; experiencia de confrontación consigo mismos para saber sobre su autoconfianza. Historias de vida atravesadas por la emotividad, por el sentido de humanidad que les hizo saberse humanos y con una responsabilidad social. Experiencia pedagógica que, con intención de configuración temporal, no se ciñe al pasado de la vivencia, se proyecta al producto de intervención en horizontes de futuro.

c) Territorializar la oralidad que habla de los lugares

Los lugares se hacen de historia, de identidad. Son lugares no solo los que se habitan, sino los que se conocen y reconocen al recorrerlos, al pronunciarlos, al contarlos. Aquí la etnografía, como piso de conocimiento en la obra, juega un papel relevante, pues los investigadores en proceso de formación —durante sus estudios de posgrado— asisten a los lugares, van en búsqueda de la oralidad que pronuncian sus habitantes. Significa recuperar la memoria histórica, significa darle tinta a aquello *que cuentan*, así como también permitirle al otro que *se adueñe de su vida al contarla dentro del lugar que la vive*.

Son los escenarios que contextualizan las problemáticas y se hacen objetos de estudio aquello que, se dice, está en un *no lugar* dentro del mundo de la mercantilización globalizada: las lenguas que no se han universalizado por ser minoría sus hablantes, la condición del indígena colonizado en la occidentalización de la vorágine mundial, la desterritorialización del sujeto que en búsqueda de superación académica y en el encuentro con otras formas de vida experimenta el *no lugar*. Se vivencia al no saberse identificado, al no compartir historia, porque aun cuando la raíz de origen es la misma en territorio nacional, la separación que abre el intento por conservar un arraigo a tradiciones ancestrales, por un lado, y por otro, el intento por acercarse a la aldea global, abre brechas humanas al punto de desconocernos.

La cultura hegemónica que oprime al que representa una minoría encontrará sitio mientras logre su objetivo de invisibilización; no obstante, representa también un acto de amor que desde ella se creen los mecanismos —diríamos dispositivos— para emancipar. Ya lo decía en renglones anteriores: *cuando queremos adueñarnos de la vida, de nuestra propia vida, la contamos*. De esta forma, cuando la oralidad toma forma de cuerpo escrito, se rescata aquello que se teme perder, se perpetúan culturas y de lo que están hechas cuando se vuelven a nombrar, cuando de ellas se escribe, y es que si bien “la oralidad es viento, se aleja y casi siempre se pierde; también se constituye en la tradición de boca a oídos y de pensamiento a reflexión en la búsqueda de transformación”. De ser viento, de perderse en el tiempo, se hace tradición, dice, al ir de

boca a oídos y posteriormente a reflexión en forma de actuación. La reflexión en acción, en ello se traduce la transformación.

En este sentido, la exigencia en nombre de la pedagogía intercultural es reterritorializar lo nuestro. No basta comprender los porqués, los para qué de la gente en el mundo. Es urgente asistir al tránsito de los *no lugares*, al encuentro nuevamente del *lugar* que incluya la carne toda de la que está hecha la cultura. Tan importante, en este tenor, es contextualizar las problemáticas de investigación en un sentido de dimensionarlas a lo social, a lo público, a lo político, pues son problemas que escapan a lo local y es necesario profundizar en ellos por el espectro tan amplio que se afecta.

d) Significar la pedagogía intercultural

La pedagogía supone un cruce de culturas que se traduce en interrelación, en apertura hacia el otro. Al inscribirse en el paradigma que pretende comprender el sentido de la acción del sujeto en recuperación de subjetividades, adopta una actitud de escucha, de eliminación de prejuicios o emisión de juicios de valor, para abrirse paso y dar respuesta a los porqués. Intenciones que motivaron cierta actuación. La *interculturalidad* funge como una estrategia intelectual que flexibiliza el campo de la pedagogía, colocándola en diálogo de apertura, respeto y entendimiento de las subjetividades construidas; así como en diálogo hacia otros campos disciplinarios.

La investigación narrativa, punto de encuentro de las diferentes obras que en este libro tienen lugar, posibilita la construcción no solo de la noción, sino del campo de la *pedagogía intercultural*, en razón de:

- El sujeto-actor en proceso de formación para la investigación y en continua escucha de la realidad de la que es partícipe logra el desarrollo de competencias emotivas durante sus interacciones-intervenciones con la otredad. Es consecuencia de ello una comunicación intercultural plagada de negociaciones a nivel interno; es decir, logran entender los códigos, valores y puntos de partida de los sujetos

que se narran, y la afectividad que toca sentires les impulsa a comprometerse desde su propio proyecto en sociedad. Pronuncia una de las voces que hacen eco en la obra: “aunque suene utópico, mi interés radica en hablar de las cosas imposibles, de lo posible ya se ha dicho demasiado”, retomando a Silvio Rodríguez. Y es que la cultura que teje significados comunes entre las personas que la construyen y dentro de los lugares que encierran cuerpos, por decir algo, que aniquilan la libertad física, que poseen ya sus propios lenguajes de comunicación, sugieren posiciones de horizontalidad para comprender. Aun así, queda la palabra plasmada en la obra: “no lo entendí, no me pasó lo mismo”.

- Al recurrir a la etnografía como marco de acción en la producción de conocimiento, los sujetos-actores reconstruyen dinámicas de la vida cotidiana, retratan escenas de la experiencia vivida al estar allí, recuperan relatos de los lugareños que humanizan el tiempo en su propia historia. Se trata de la organización de experiencias para reconstruir la imagen del mundo en su encuentro con otras lenguas, otros tejidos simbólicos significados en la voz de quienes los producen.

El intercambio que supone una especie de trueque entre los sujetos de la cultura es trasladado al intercambio académico entre las disciplinas. La pedagogía en interrelación con la psicología, la filosofía, la antropología, la ecología, el arte, se posiciona en actitud inacabada pero no por ello incompleta; antes bien, una dimensión en proceso siempre de deconstrucción y reconstrucción en sí misma a partir del otro. Identidades disciplinarias que, en su encuentro entre ellas mismas se van complementando, pues como bien se anota dentro de la obra y haciendo uso de la metáfora, se constituyen “como una masa ‘hojaldrada’, constituida por una profusión de planos distintos, sí, pero adheridos”. Es decir, capa sobre capa entrelazadas no por uno, sino por varios puntos de encuentro, soportando tejidos más densos y anudados; en efecto, constitución de planos distintos pero adheridos, porque la vida vivida es totalidad, y como tal, difícil de entender en el todo de un solo campo científico, dando paso a

interpretaciones diversas para atender aquello que se ha dado en llamar *trueque académico*.

Sería erróneo —a partir del posicionamiento intercultural— aferrarnos a la idea de que el objeto de estudio de una disciplina está dado de una vez y para siempre en el seno de la cultura del mismo campo. El hecho de mirarse a través de los ojos de las problemáticas en las otras, de aportar herramientas teóricas y posicionamientos analíticos para comprender mejor los fenómenos, de significar los vacíos no como una ausencia, sino como posibilidad de actuación, es abrir la cultura pedagógica a la alteridad, y bien pronunciado dentro de la obra: “El contacto con la alteridad es probablemente el único camino hacia la evolución del pensamiento y hacia la consolidación de cualquier campo de conocimiento”.

“Tomando como raíces fundamentales el diálogo y la horizontalidad provocaremos dinámicas de apropiación más abiertas porque son intrínsecamente necesarias para la interculturalidad”. A decir de ello, el diálogo de saberes supone la escucha con el otro y, por ello, pensar en el camino hacia la evolución del pensamiento de cualquier campo de conocimiento (como se destaca en renglones anteriores), pues significa —desde la voz de los actores al interior de la obra— emparejarse, entrar en sintonía, por la actitud de horizontalidad adoptada. Sin asumirnos superiores a cualquier otro, como vigilantes del campo educativo y pedagógico, quienes nos dinamizamos en él nos abrimos a la voz, a la escucha, al diálogo, que alimenta, crea y recrea el saber.

Descolonizar el saber de la cultura hegemónica es la misión de la pedagogía, es la oportunidad que poseemos quienes intervenimos y hacemos el diálogo con el campo a fin de recuperarnos, construyéndonos historias visibles en este mundo donde hemos aprendido a vivir todos juntos, homogeneizando la heterogeneidad. La invitación sea desnaturalizar, respetar la diversidad, continuar aportando a la cultura, no solo porque somos parte de ella, sino porque la intervenimos.

La primera edición de *La investigación narrativa en educación, espacio de encuentro con la diversidad cultural*, coordinada por Norma Georgina Gutiérrez Serrano y María del Socorro Oropeza Amador, editada por el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México, se terminó de imprimir el 18 de marzo de 2020 en los talleres de Ultradigital Press, S. A. de C. V., Centeno 195, colonia Valle del Sur, 09819, Iztapalapa, Ciudad de México. El tiraje consta de 200 ejemplares en papel Holmen cream de 60 g los interiores y en cartulina sulfatada de 14 puntos los forros; tipo de impresión: digital; encuadernación rústica, cosida y pegada. En la composición se utilizaron las familias tipográficas Arno Pro de 8, 9 y 12 pt y Myriad Pro de 10 y 12 pt. Cuidado de la edición, corrección de originales y lectura de pruebas: Mario Alberto Islas Flores; lectura de pruebas finas: Perla Alicia Martín Laguerenne; diseño tipográfico, diagramación y formación: Irma G. González Béjar. La coordinación editorial estuvo a cargo del Departamento de Publicaciones CRIM-UNAM.

✿ Esta obra fue impresa empleando criterios
amigables con el medio ambiente ✿









Esta obra pretende atender los vacíos de información sobre la construcción de herramientas metodológicas para el trabajo de investigación en espacios educativos formales y no escolarizados, a partir de nuevas modalidades de hacer y mirar en ambientes multi/pluri/interculturales de formación. Se busca también un acercamiento a la elaboración de propuestas sistemáticas de trabajo que recuperen el encuentro, el diálogo y distintas formas narrativas para llevar a cabo estudios analíticos de maestría o doctorado en investigación educativa. Se trata de un libro cuyos capítulos expresan formas de colaboración y participación entre quienes investigan y quienes, como sujetos de interés, aportan experiencias propias para llevar adelante el curso de la investigación. En ello estriba la originalidad y pertinencia de los textos que aquí se presentan.



La obra consta de propuestas analíticas sobre los temas de narrativa en educación y autoetnografía. Además, se incluyen quince trabajos resultado de investigaciones de posgrado en Educación, con distintos niveles de avance, relacionados con los temas de narrativa e intervención educativa. Como totalidad, el libro constituye un esfuerzo de coordinación de profesores-investigadores y estudiantes de posgrado en Educación provenientes de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Pedagógica Nacional (sedes Ajusco e Hidalgo).

